

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vývoj hry u dětí s kombinovaným postižením

Development of Play in Children with Multiple Disabilities

Lenka Dvořáková

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Pavlína Šumníková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: N SPPG

2015



Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Vývoj hry u dětí s kombinovaným postižením v předškolním věku vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 4. 12. 2015

.....

Podpis

**Poděkování**

Děkuji vedoucí mé diplomové práce paní PhDr. Mgr. Pavlíně Šumníkové, Ph. D. za její vstřícnost, připomínky a rady, které mi pomohly při vypracování práce.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce je zaměřena na hru dětí s kombinovaným postižením v předškolním věku a její vývoj. Cílem práce je shrnout teoretická východiska a stávající poznatky v této oblasti, přispět k jejich rozšíření a zdůraznit význam hry pro děti s těžkým zdravotním postižením.

V kontextu teorie, poznatků z výzkumných šetření a metodologicky orientovaných publikací je hra dětí s kombinovaným postižením zkoumána prostřednictvím případové studie, která zahrnuje analýzu hry čtyř dětí s kombinovaným postižením předškolního věku v prostředí denního dětského rehabilitačního stacionáře.

Pozornost je věnována specifikům hry u dětí s kombinovaným postižením a tomu, jak a v souvislosti s jakými faktory se hra u těchto dětí vyvíjí.

Diplomová práce přináší informace, které mohou být využity v praxi při práci s dětmi s kombinovaným postižením.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Hra; teorie hry; vývoj hry; druhy hry; dítě s kombinovaným postižením; hra dětí s kombinovaným postižením

## **ABSTRACT**

This thesis is focused on the play in children with multiple disabilities. The aim is to summarize theoretical bases and current findings in this topic, to help extend this findings and to highlight the importance of play for children with multiple disabilities.

In the context of the theory, findings of research and methodologically oriented publications is a play in children with multiple disabilities explored through the case study, which involve the analysis of play four preschool children with multiple disabilities in children's daily rehabilitation care.

The thesis attention to the specifics of play in children with multiple disabilities, how is development of play in these children is and what factors influence the development.

This thesis provides information that can be used in practice for workers with children with multiple disabilities.

## **KEYWORDS**

play; theory of play; development of play; types of play; child with multiple disabilities; play in children with multiple disabilities

# Obsah

Úvod.....	9
1. Dětská hra .....	10
1.1 Vymezení pojmu „hra“ .....	10
1.2 Teorie hry .....	13
1.3 Význam dětské hry .....	16
1.4 Druhy a vývoj dětské hry.....	18
2. Hra dětí s kombinovaným postižením .....	24
2.1 Dítě s kombinovaným postižením .....	24
2.2 Možnosti edukace dítěte s kombinovaným postižením v předškolním věku ..	26
2.3 Význam a specifika hry u dětí s kombinovaným postižením.....	30
2.3.1 Význam hry u dětí s kombinovaným postižením .....	30
2.3.2 Specifika hry u dětí s kombinovaným postižením.....	35
2.4 Význam dospělého ve hře dětí s kombinovaným postižením .....	36
2.5 Prostředí, hračky a předměty pro hru dětí s kombinovaným postižením .....	37
3. Hra dětí s kombinovaným postižením v předškolním věku a její vývoj pohledem případové studie .....	40
3.1 Metodologie.....	40
3.1.1 Participanti (účastníci) výzkumu .....	41
3.1.2 Metoda sběru a analýzy dat .....	42
3.1.3 Specifika výzkumu (prostředí, limity).....	43
3.1.3 Etické aspekty výzkumu .....	44
3.2 Kazuistiky zaměřené na rozbor a vývoj hry vybraných dětí s kombinovaným postižením.....	45
3.2.1 Klára - kazuistika č. 1 .....	45

3.2.2 Lucie – kazuistika č. 2 .....	52
3.2.3 Martina – kazuistika č. 3.....	59
3.2.4 Petr – kazuistika č. 4.....	66
3.3 Závěrečné shrnutí a diskuse.....	71
Závěr .....	75
Použitá literatura a zdroje .....	76
Přílohy.....	80



## Úvod

Hra je významným fenoménem dětského světa, plní celou řadu funkcí a je nejčastější a nejoblíbenější činností dětí předškolního věku. Jako taková je často předmětem zkoumání badatelů z různých oborů. Hře dětí se zdravotním postižením, zvláště těžkým, však není ve výzkumech zdaleka věnována taková pozornost, jako hře dětí bez zdravotního postižení. Také ve výčtu výzkumů realizovaných na poli speciální pedagogiky se s tématem hry setkáváme poměrně zřídka. Přitom nelze opomenout, že pro pedagoga pracujícího s dětmi s kombinovaným postižením, mají poznatky o hře a studium jejích specifíků u dětí se zdravotním postižením velký význam – hra poskytuje cenné diagnostické informace a poznání zájmu dítěte o určité činnosti (hry), hračky umožňuje využití těchto poznatků v podpoře individuálního rozvoje dítěte a v komunikaci s ním. Z tohoto důvodu jsem si zvolila hru dětí s kombinovaným postižením a její vývoj jako téma své diplomové práce, jejímž cílem je nejen shrnout to, co bylo v této oblasti zjištěno, ale také přispět k rozšíření poznatků o hře dětí s kombinovaným postižením a zdůraznit její význam v životě těchto dětí.

Předmětem první kapitoly této práce je vymezení dětské hry, její teoretické koncepce a význam v životě lidského jedince. Obšírněji je pozornost věnována druhům hry a jejímu vývoji u dětí raného a předškolního věku, které utvářejí základnu pro výzkumnou část práce. Druhá kapitola se věnuje dětem s kombinovaným postižením a jejich edukaci v předškolním věku. Dále se tato kapitola zaměřuje na význam a specifika hry dětí s kombinovaným postižením, včetně specifické role dospělých v ní, tak, jak jsou popisovány v odborné literatuře.

Třetí kapitola předkládá kvalitativně orientovaný výzkum, jehož cílem je, prostřednictvím případové studie složené ze série kazuistik, analyzovat hru vybraných dětí s kombinovaným postižením v předškolním věku a zjistit tak, jaké místo zaujímá hra v jejich životě, jaká jsou její specifika a zda, případně jak se hra u těchto dětí vyvíjí. V závěru kapitoly jsou zjištěné poznatky konfrontovány s odbornou literaturou a studiemi.

# 1. Dětská hra

## 1.1 Vymezení pojmu „hra“

Všichni „víme“ co je to „hra“ a všichni jsme si již někdy hráli, přesto si většina z nás neuvědomuje, jak významnou roli plní tento fenomén v lidském životě a jak obtížené je tento soubor různorodých činností shrnout do definice, která by postihla všechny jeho aspekty.

Definici hry nelze postihnout v jedné větě. Autoři odborných publikací, kteří se tomuto tématu věnují, vymezují zpravidla hru výčtem jejích základních znaků, vlastností či funkcí, které se však často více či méně liší a tak se lze v odborné literatuře setkat s činnostmi, které jsou jedním autorem považovány za hru, zatímco druhý je za hru nepovažuje (viz dále). Tyto odlišnosti se odvíjejí od toho, jaké aspekty jsou pro daného posuzovatele stěžejní a dělají tedy, z jeho pohledu, hru hrou.

Zajímavý pohled na vymezení toho, zda je určité chování (činnost) hrou či nikoliv přináší ve své publikaci *Children and Play: Understanding Children's Worlds* Peter K. Smith (2009). Ve své knize popisuje tři přístupy k definování hry: funkční, strukturální a kritériální přístup.

**Funkční přístup.** Autorem tohoto přístupu (stejně jako přístupu následujícího) je etolog Robert Fagen (1974). Funkční přístup se zaměřuje na účel chování a vychází z předpokladu, že hra sama o sobě nemá žádné externí cíle či bezprostřední výhody. Na základě této definice pak můžeme hru odlišit od jiných druhů činností jako je například práce, explorace, stereotypní chování či hry s pravidly (*games with rules*), u kterých je externí cíl přítomen (Smith 2009).

Zde je možné si všimnout určitého rozporu mezi jinými pojetími hry, které např. exploraci (tzv. „explorační“ hru), zejména v raných obdobích života, za určitých podmínek, řadí mezi hrové chování (např. Millarová 1978), obdobně je tomu i u her s pravidly<sup>1</sup> - např. soutěživé, tzv. Agonální hry v klasifikaci Rogera Cailloise (in Klusák, Kučera 2010).

---

<sup>1</sup> Jak ovšem upozorňuje Suchánková (2014) je možné spatřovat rozdíl mezi hrou a hraním. Hra jako chování – hraní si („play“) ve svém základním významu a hra jako konkrétní aktivita, např. fotbal, pexeso... („game“).

Také autor publikace Peter K. Smith přiznává, že definování hry dle funkčního přístupu má svá úskalí a kritiky. Ti argumentují tím, že hra má své cíle a výhody, přestože nebývají okamžité a zcela zřejmé. Dítě hrou rozvíjí své dovednosti, které mu budou užitečné v dospívání a dospělosti. Jiní teoretici se domnívají, že mnohé výhody jsou ještě bezprostřednější, protože získané dovednosti lze využít dnes stejně jako v budoucnosti. Smith však dodává: „může být užitečné nepřemýšlet o výhodách a cílech tak abstraktně, ale z pohledu hráče...děti se nevěnují pohybovým hrám, aby rozvíjely své svaly, a nevěnují se symbolické hře, aby rozvíjely svou kreativitu; tyto činnosti jsou prováděny pro potěšení, pro ně samé“ (Smith 2009, s. 5)<sup>2</sup>.

V této podobě již tvrzení koresponduje s dalšími autory, kteří také smysl hry spatřují ve hře samé (např. Mišurcová, Severová 1997, Opravilová 2004, Suchánková 2014).

Za jeden ze základních znaků hry lze tedy považovat to, že hráči plyně potěšení z provádění samotné činnosti, nejde primárně o výsledek (přestože zde určité výsledky jsou – ať již v podobě konkrétní, např. hrad postavený z kostek, či spíše abstraktní, např. zlepšení motoriky).

**Strukturální přístup.** Při vymezování hry se tento přístup zaměřuje na aktuální projevy chování a na to jak je chování organizováno či řazeno při hře v porovnání s ostatními činnostmi. Pokud jde o konkrétní chování, popisuje Smith tzv. „hrové<sup>3</sup> signály“ („play signals“). U dětí se jedná o smích spojený s „hrovým obličejem s otevřenými ústy“ („open mouth play face“). Takový hrový signál může mít svůj význam například při hře s honičkami či zápasem, kdy indikuje, že hráč nemá agresivní úmysl, ve velké části (převážně lidských) her se však tento ukazatel nemusí vyskytnout (Smith 2009).

Z pohledu organizace či řazení (sekvence) chování, se hrové činnosti, dle dalšího etologa, Caroline Loizos, projevují těmito znaky: opakování, fragmentace (kouskování, rozdělování), zveličování (přehánění) či změna uspořádání (Smith 2009).

Z výše zmíněných znaků hry se v odborné literatuře objevuje asi nejčastěji prvek opakování (např. Suchánková 2014).

---

<sup>2</sup> V originálním znění: „It may be helpful to think not so much of benefits or goals in the abstract, but from the point of view of the player...children do not exercise play in order to develop their muscles, and they do not do pretend play in order to develop creative. These activities are done for enjoyment, for their own sake“ (Smith 2009, p. 5).

<sup>3</sup> Přídavné jméno „hrové“ je v textu používáno, stejně jako tak činí autoři českého překladu knihy *Psychologie hry* od S. Millarové, ve smyslu: mající charakter hry, tvořící součást hry, odpovídající hře.

**Kriteriální přístup** k definování hry navazuje na předchozí dva přístupy, je však zaměřen na úhel pohledu pozorovatele. „Ptá se, jaká kritéria by pozorovatel mohl použít k posouzení, zda je daná sekvence chování hrou či nikoliv“ (Smith 2009, s. 6).<sup>4</sup>

Teoretický model kriteriálního přístupu byl vytvořen dvojicí autorů Krasnor a Pepler (1980), kteří navrhli následující „hrová kritéria“: (1) „vnitřní motivace“ („intrinsic motivation“) – odkazuje na názor, že hra není vynucena vnějšími pravidly nebo sociálními požadavky, ale je realizována pro ni samu; toto kritérium vychází z funkčního přístupu; druhé kritérium by se do českého jazyka dalo asi nejlépe přeložit jako (2) „ne-doslovnost“ („nonliterality“) – toto kritérium odkazuje na přítomnost předstírání, prvku „jako by“ ve hře a opět navazuje na funkční přístup; (3) „pozitivní vliv“ („positive affect“) – volněji lze přeložit jako „pozitivní prožitek“, odkazuje na požitek z hraní, zejména na hrové signály, jako je smích; vychází tedy ze strukturálního přístupu; posledním kritériem je (4) „flexibilita“ („flexibility“) – ta odkazuje na možnosti změny formy a obsahu hry a navazuje též na strukturální přístup (Smith 2009).

Autoři upozorňují, že přítomnost jednoho z kritérií nestačí k tomu, abychom mohli říci, že určité chování (činnost) je hrou. Čím více kritérií bude možné na dané chování uplatnit, tím pravděpodobnější bude, že se shodneme na tom, že se jedná o hru.

Empirickému zkoumání těchto kritérií se věnovali Smith a Vollstedt (1985), kteří však přidali ještě páté kritérium: (5) „prostředky/cíle“ („means/ends“), toto kritérium vychází z tvrzení, že dítě více zajímá samotná činnost než její výsledek. O této specifické charakteristice hry hovoří např. také autorky Mišurcová, Severová (1997): „Ve hrách, na rozdíl od životně nutných činností, jakoby se převracel poměr mezi prováděním celé činnosti a realizací jejího výsledku. Ve vážných životních činnostech je cílem dosažení určitého výsledku..., kdežto provádění činností, ...je pouhým prostředkem nebo nástrojem. U her je tomu naopak“ (Mišurcová, Severová 1997, s. 43).

Závěry výzkumu (Smith, Vollstedt 1985) ukázaly, že přítomnost těchto kritérií korelovala s tím, zda pozorovatelé hodnotili dané chování jako hrové a to zejména pokud se jednalo o flexibilitu, ne-doslovnost a projevy pozitivního vlivu (pozitivních emocí). Čím více těchto kritérií bylo v chování přítomno, tím více pozorovatelů ho identifikovalo jako hrové. Jako zajímavost uvádí autor to, že s rozhodnutím pozorovatelů, zda je či není dané

---

<sup>4</sup> V originálním znění: „It asks what criteria an observer might use to judge whether a behavior sequence is play or not play“ (Smith 2009, p. 6)

chování hrové, nekoreluje přítomnost prvního z kritérií, tedy vnitřní motivace, přestože se jedná o znak, který je často přítomný v definicích hry (Smith 2009).

Shrňme-li výše uvedené (s přihlédnutím k dalším vymezením hry prezentovaných u jiných autorů) lze říci, že:

**Hra** je činnost, která je smysluplná, **má smysl sama o sobě**, její výsledek není až tak důležitý; je **vnitřně motivovaná (spontánní) a flexibilní** – umožňuje hráči svobodně do hry vstupovat, měnit její formu a obsah; ponechává hráči prostor k **přijímání různých rolí, fantazii a tvořivosti** - nereflektuje nutně reálnou skutečnost, **není doslovná**; hráči **přináší pozitivní prožitek** – radost, příjemné napětí, upokojení, které vede k **opakování činnosti**.

## 1.2 Teorie hry

V odborné literatuře se můžeme setkat s řadou teorií a koncepcí hry. Obdobně jako u definice hry však nenalezneme teorii hry, která by tento fenomén postihovala v celé její komplexnosti. Je to pochopitelné, vzhledem k tomu, že definice hry by měla vyplynout z určitého přístupu, řekněme z určité teorie, kterou autor vytváří či se s ní ztotožňuje a která je ovlivněna nejen autorovým bádáním a poznatky, ale také jeho celkovým zaměřením. Hra jako komplexní fenomén je totiž předmětem zájmu a bádání odborníků z řady vědeckých oborů (např. psychologie, pedagogiky, filozofie, sociologie, etologie, antropologie, etnografie).

Pro účely této práce se dále stručně zaměřím na koncepty a teorie hry, které se zabývají funkcí a významem hry v životě lidského jedince (zejména) v období dětství. Z pohledu vědeckých oborů se jedná o teorie vycházející převážně z psychologie, případně pedagogiky.

První stanoviska k dětské hře lze nalézt již před naším letopočtem v antickém Řecku u filozofů Platóna a Aristotela, kteří upozornili zejména na praktickou hodnotu hry jako přípravy na budoucí činnosti a povolání v dospělosti; pedagogickými reformátory Komenským, Rousseauem, Pestalozzim a Fröblem (od 17. do počátku 19. století) byla zase zdůrazňována hodnota hry v oblasti výchovy a vzdělávání (Millarová 1978). První ucelenější teorie hry se objevily v polovině 19. století.

**Hra jako přebytek energie.** Za autora jedné z nejstarších teorií hry je považován filozof a básník Friedrich Schiller. Dle této teorie vychází hra z přebytku energie a její funkcí je tuto přebytečnou energii vybit. Stejný názor na hru sdílí, o něco později (v polovině 19. století), také Herbert Spencer, který tuto myšlenku dále rozpracoval. Některé aktivity dětí, jako např. různé pobíhání, skákání apod. by mohly tuto teorii podpořit, je ale důležité si uvědomit, že děti si hrají, přestože jsou např. unavené či nemocné takže přemíra energie není vždy nutná k tomu, aby si dítě hrálo (Millarová 1978; Opravilová 2004, Severová 1982).

**Hra jako rekapitulace.** Autorem dalšího teoretického přístupu ke hře je americký psycholog a pedagog G. S. Hall. Ten uvažuje o hře jako o rekapitulaci předešlého vývoje lidstva. Vývoj jedince – ontogeneze, opakuje vývoj celého druhu – fylogenezi. Děti ve svých hrách opakuji určité činnosti, které jsou charakteristické pro určitá období vývoje člověka (Millarová 1978). Hra je považována za jakýsi „zbytek minulých činností“ (Duplinský 2001, s. 434). Millarová (1978) však upozorňuje na to, že existují hry, např. jízda na tříkolce, hra s telefony atd., které bychom jen stěží mohli považovat za opakování dávných zkušeností.

**Hra jako nacvičování dovedností.** Určitým protikladem k předešlému pojetí dětské hry by mohla být teorie, která vidí podstatu hry v přípravě na budoucí život. Její autor K. Groos sledoval hru zvířecích mláďat a shledal, že se hrou cvičí a zdokonalují své dovednosti potřebné v dospělosti. Hra je Groosem chápána jako procvičování instinktů (Millarová 1978). Duplinský (2001) však upozorňuje, že hra u dítěte neuvádí v činnost instinkty, ale motorické a psychické funkce. Jeho teorie navíc nedokáže vysvětlit, proč si hrají i dospělí, kteří se již pro dospělost cvičit nemusí.

**Hra jako uspokojení přání.** Psychoanalytik Sigmund Freud spatřuje význam hry v tom, že se při ní lidské chování nemusí podřizovat žádným danostem, může se tedy plně řídit přáním jedince a uspokojovat tato přání. „Dítě sice odlišuje realitu od hry, ovšem pomocí objektů a situací převzatých z reálného světa si vytváří svůj vlastní svět, v němž může zcela libovolně znovu prožívat příjemné zážitky nebo spojovat a měnit události způsobem, který mu přináší největší potěšení“ (Millarová 1978, s. 27).

Freud není jediným psychoanalytikem, který se zabýval dětskou hrou. Jako dalšího můžeme jmenovat např. Alfreda Adlera, podle něhož je hra způsobem vyrovnávání se

s pocity touhy po moci a s komplexem méněcennosti (Duplinský 2001) či Donalda W. Winnicotta, představitele britské školy v psychoanalýze, který hru chápe jako způsob, jak zpracovat emoce a zážitky (Brodin 2005). Společným prvkem psychoanalyticky orientovaných teorií, bývá důraz kladený na symbolickou hru, mnohé z nich ji označují jako jediný typ hry a aktivity dětí mladších zhruba dvou let do hry nezahrnují (Vavřda 2001).

**Hra jako zákonitý proces vývoje jedince.** Teorie hry Jeana Piageta úzce souvisí s jeho chápáním růstu inteligence. Hra je aspektem kognitivního vývoje jedince, faktory determinující intelektuální vývoj, určují také vývoj hry (Millarová 1978). Jean Piaget „zdůrazňuje význam hry jako zákonitého procesu ontogenetického vývoje s rozhodujícím dopadem na kognitivní vývoj dítěte“ (Duplinský 2001, s. 435). Mezi představitele tzv. „kognitivních přístupů“ („cognitive approaches“) ke hře lze zařadit také Daniila El'konina (Herron, Sutton-Smith 1971 in Klusák, Kučera 2010) a jeho předchůdce Lva S. Vygostkého, hra je v jejich pojetí důležitým faktorem psychického vývoje, zdůrazňován je zejména význam hračky a dospělého ve hře (Klusák, Kučera 2010; Brodin 2005).

**Hra jako uspokojování osobnostních potřeb a hra jako socializační prvek** – Již zmíněný Duplinský (2001) ve svém článku také upozorňuje na teorie hry humanisticky orientovaných psychologických škol. Uvádí dva možné aspekty hrové činnosti, jednak individuální a jednak skupinové. Při hře dítě uspokojuje své specifické osobnostní potřeby a zájmy, formuje svou osobnost. Hra mu, ale také pomáhá orientovat se v sociálních kontaktech a v komunikaci. Při skupinové hře se zároveň formují sociální vztahy v dětské skupině (Duplinský 2001).

Tyto teorie mají i v současné psychologii a pedagogice svou platnost a význam. „Hra má různé funkce v různých situacích, v nichž se dítě nachází, a z toho důvodu lze v určitém psychologickém kontextu akceptovat různé výkladové teorie s tím, že jejich platnost je vedle kontextu situace (emoční, sociální) dána i ontogenetickou fází“ (Duplinský 2001, s. 434).

### 1.3 Význam dětské hry

Hra jako nejčastější dětská činnost má svůj nezastupitelný význam zejména v tomto období. Opravilová ve svém druhém díle *Předškolní pedagogiky* s podtitulem *Hra (cesta k poznání předškolního dítěte)* uvádí, že ve hře se „angažuje celá osobnost a zároveň i rozvíjejí všechny její složky a stránky“ (2004, s. 13). Podstata hry pak tkví v tom, „že je přímo založena v možnostech dítěte, je pro ně přirozeně zvládnutelná, a proto podporuje jeho psychickou rovnováhu, přináší mu klid a vyrovnanost. Zároveň ověřuje schopnost dítěte něco vyřešit a vykonat, zpřesňuje jeho vědomosti, rozvíjí dovednosti, obohacuje komunikaci a sociální vazby“ (Opravilová 2004, s. 7).

Na základě výše uvedených teorií dětské hry a odborné literatury, která se dětské hře věnuje lze identifikovat pět základních oblastí, v nichž můžeme spatřovat význam dětské hry: vývojový aspekt, aspekt uspokojení potřeb a přání, diagnostický aspekt, (psycho)terapeutický aspekt a rekreační aspekt.

**Vývojový aspekt hry** je zdůrazňován zejména autory kognitivně orientovaných přístupů ke hře (viz podkapitola 1.3). Z tohoto pohledu je hra významným prostředkem pro učení a rozvoj jednotlivých oblastí vývoje osobnosti. Při hře se rozvíjí, kognitivní funkce<sup>5</sup>, hrubá i jemná motorika (včetně grafomotoriky), sociální dovednosti, emoce... V této souvislosti má hra těž význam procvičovací, to znamená, že dítě si nabyté schopnosti a dovednosti prostřednictvím hry procvičuje.

**Aspekt uspokojení potřeb a přání** vychází do popředí například u psychoanalyticky nebo humanisticky orientovaných přístupů ke hře. Hledisko uspokojování potřeb hrou zasazuje Suchánková (2014) do kontextu Maslowovy hierarchie potřeb<sup>6</sup>. Z fyziologických potřeb je hrou naplňována potřeba pohybu; potřeba bezpečí a jistoty je naplňována zejména v souvislosti s vhodným prostředím pro hru, kde se dítě cítí bezpečně, ví, že najde své oblíbené hračky, orientuje se v prostředí a denním režimu; potřebu lásky a sounáležitosti uspokojuje dítě např. přijímáním sociálních rolí při hře,

---

<sup>5</sup> Kognitivní funkce, resp. kognitivní proces, dle *Psychologického slovníku*, „zahrnuje ty psychické procesy, jejichž prostřednictvím člověk poznává okolní svět i sebe sama, příp. mění skutečnost“; mezi kognitivní (funkce) procesy „se řadí: vnímání, pozornost, představivost, paměť, myšlení, řeč, fantazie, učení“ (Hartl, Hartlová 2000, s. 453).

<sup>6</sup> Americký humanistický psycholog Abraham Maslow (1908 – 1970) zpracoval ve své knize *Motivace a osobnost* (*Motivation and personality*, 1954) hierarchii osobnostních potřeb, ve které rozdělil potřeby do pěti úrovní od nejnižší po nejvyšší: 1. Fyziologické potřeby, 2. Potřeba bezpečí (a jistoty), 3. Potřeba lásky a náklonnosti (sounáležitosti), 4. Potřeba uznání, 5. Potřeba seberealizace (Plháková 2004).



účastí na činnosti s kamarádem, s ostatními dětmi; potřeba uznání zahrnuje například důvěru a sebedůvěru, úctu a sebeúctu, dítě si při hře může ověřovat i ostatním ukázat, na co stačí; že má přátele (kamarády, paní učitelku, matku, otce...), kteří mu pomohou; poznává samo sebe a své kamarády, učí se naslouchat, vyprávět o sobě i ostatních; potřeba seberealizace může být naplňována tím, že dítě bude mít možnost vybrat si hru podle svých zájmů, uplatnit v ní své předpoklady, projevit v ní svůj názor (Suchánková 2014).

Význam hry z pohledu motivů a přání dítěte je např. předmětem zájmu psychoanalytičky Lilli E. Pellerové, která ve své stati *Models of Children's play*<sup>7</sup> uvádí jedenáct modelů hry včetně kazuistiky (osvětlení motivů dítěte), jako příklad můžeme uvést: „*Výběr (role) založen na lásce, obdivu k tomu, kým by dítě chtělo být – ale i čeho se bojí či co ještě nedokáže, hra pak slouží k překonání prozatímního nezdaru a nechá zažít všemocnost*“; „*Výběr na základě strachu* se týká překvapivého faktu, že dítě na sebe bere roli zastrašující osoby, třeba lékaře: to lze chápat jako projekci vlastní pasivity na hračku a zmocnění se aktivní role“; či „*Manipulace a hrové opakování* zahrnuje hry bez zápletky..., dítě v nich neztělesňuje žádnou roli a jeho jednání vypadá bez symbolického významu – ale většinou se ukáže, že výběr činnosti není náhodný a váže se k nějakému emočnímu problému“ (více viz Klusák, Kučera 2010, s. 43 – 44).

**Diagnostický aspekt hry.** Význam hry spočívá i v možnosti jejího využití jako diagnostického prostředku v psychologii, pedagogice, speciální pedagogice<sup>8</sup> i lékařských oborech (např. dětské psychiatrii). V průběhu hry můžeme sledovat nejen vývojovou úroveň dítěte, ale také specifika jeho chování: Jak vychází, případně spolupracuje při hře s ostatními? „Jak si hraje, jak přistupuje ke hračkám a k různým možnostem hry? Co si vybírá, co opomíjí? Je v jeho hraní nějaký ustálený vzorec? ... O čem to je? Je to hra o osamělosti? O ochraně? O agresi?...“ (Říčan, Krejčířová 1995, s. 346).

Jak upozorňuje Suchánková, hra je „základním prostředkem pedagogické diagnostiky“ u dětí předškolního věku, učitelka (učitel) v roli pozorovatele ve spontánní i vedené (záměrně navozené) „hře dětí sleduje jejich vývojovou úroveň a pokrok v biologické, psychické i sociální oblasti“ (2014, s. 109).

---

<sup>7</sup> Stat' Lilli E. Pellerové byla vydána ve sborníku statí Herrona a Sutton-Smithe z roku 1971 v rubrice *The Psychoanalytic Tradition* (Klusák, Kučera 2010).

<sup>8</sup> Význam hry jako diagnostického prostředku z pohledu speciální pedagogiky je součástí podkapitoly 2.3 *Význam a specifika hry u dětí s kombinovaným postižením* (s. 29 – 35 této práce).

**(Psycho)terapeutický aspekt hry.** Hra jako přirozená a oblíbená činnost dítěte má svůj nezastupitelný význam také v terapii. Umožňuje „nenuceně“ terapeuticky působit na dítě. Hra poskytuje „dítěti možnost k sebevyjádření, k odreagování a korekci patologické citové dynamiky hrovým ztvárněním a řešením naléhavých současných problémů, k porozumění vlastním prožitkům a k jejich projevení přirozeným a přitom bezpečným způsobem“ (Říčan, Krejčířová 1995, s. 346), z tohoto důvodu je významným prostředkem pro psychoterapeutickou práci s dětmi a s jejich problémy.

Hra se svou přirozenou přitažlivostí pro dítě, spolu s jejím potenciálem působit na rozvoj různých funkcí a s možností výběru vhodné hračky je také významným terapeutickým prostředkem v oblasti speciální pedagogiky<sup>9</sup>.

**Rekreační aspekt hry.** Ve výčtu významů dětské hry nelze samozřejmě opomenout její zásadní význam, který dělá hru (pro děti tak oblíbenou činnost) hrou. Hra přináší dítěti radost, je pro něj „zábavou, uvolněním, relaxací, slouží k načerpání nových sil, může být aktivním odpočinkem“ (Suchánková 2014, s. 36).

## 1.4 Druhy a vývoj dětské hry

Také klasifikace druhů her je kategorií, ve které bychom obtížně hledali v odborné literatuře jednotné stanovisko. Jak uvádějí Mišurcová a Severová: „Hry dětí jsou velmi rozmanité. Proto určení jejich základních druhů představuje složitý a dosud nevyřešený problém“ (1997, s. 46).

V odborné literatuře se lze setkat s celou řadou klasifikací her, které vychází z různých hledisek, např. **z hlediska subjektu hry** – tedy toho, kdo si hraje, můžeme rozlišit hru zvířat, lidí, dětí, dospělých... (Mišurcová, Severová 1997); **z hlediska principu hry** (klasifikace her francouzského antropologa Rogera Cailloise) můžeme rozlišit *hry mimetické* kde hlavním principem je nápodoba, předstírání, *hry vertigonální*, ve kterých je základním principem závrať, ztráta rovnováhy (např. Kolo, kolo mlýnský), *hry aleatorické*, jejichž principem je náhoda (např. Člověče nezlob se, karetní hry) a *hry agonální*, které jsou založeny na principu boje, soutěže jako např. sporty či hra na vojáky (Mertin, Gillernová 2003, Klusák, Kučera 2010); **z hlediska typu činnosti** lze rozdělit hry na *napodobovací* (např. na prodavače, na maminku, na poštu), *dramatizující* (vedou

---

<sup>9</sup> Význam hry jako terapeutického prostředku z pohledu speciální pedagogiky je součástí podkapitoly 2.3 Význam a specifika hry u dětí s kombinovaným postižením (s. 29 – 35 této práce).

k řešení situací, prožívání příběhů, vytváření postav...), *fiktivní* (umožňují měnit skutečnost, rozvíjí fantazii a tvořivost, mohou se prolínat s předchozími druhy hry), *konstruktivní* (např. stavění domů, robotů, stříhání, lepení), *pohybové* (např. taneční hry, prolézačky, honičky) a *sociální*, které často spojují výše uvedené druhy her, podstatou je vzrůstající potřeba hrového partnera, která vrcholí kooperativní hrou (Opravilová 2004 a Kořátková 2005 in Suchánková 2014).

Následující část kapitoly se zaměřuje na druhy her z pohledu vývoje dítěte s přihlédnutím k praktickému využití klasifikace ve výzkumné části práce.

Zajímavou klasifikaci her z vývojového hlediska nabízí ve své publikaci holandští autoři Moleman, Van den Broek a Van Eijden (2014)<sup>10</sup>. Autoři vycházejí z výsledků výzkumu (McCune Nicolich, 1977), dle kterého vývoj dětské hry probíhá ve čtyřech na sebe navazujících fázích: manipulační, kombinační, funkční a symbolické hry. Jednotlivé fáze lze dále dělit na několik podfází, které lze zachytit v tzv. *Škále vývoje hry* (Hellendoorn, 1989)<sup>11</sup>. Formy hry z jednotlivých fází „často fungují i současně: manipulační hra má například význam i v rámci hry kombinační,... jednotlivé fáze hry se tedy neustále prolínají“ a prvotní fáze hry mají svůj význam i ve fázích pokročilejších (Moleman, Van den Broek, Van Eijden 2014, s. 23).

**Fáze manipulační hry** – „Kontakt a manipulace s herním materiálem bez souvislosti a představivosti. Jedná se o dotyk, držení nebo zacházení s herním předmětem, které nevyplyvá z funkčních vlastností daného předmětu“ (Hellendoorn, 1989 in Moleman, Van den Broek, Van Eijden 2014, s. 23).

Tato fáze hry začíná již krátce po narození dítěte. Dítě věnuje svou pozornost zajímavým předmětům, otáčí hlavu směrem k nim, rozpohybuje je – nejdříve náhodně, později záměrně. U jiných autorů (např. Millarová 1978) se můžeme v této souvislosti setkat s pojmem „explorační hra“<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Publikace *Rosteme hrou: Vývoj a podpora hry dětí se zrakovým postižením* vydaná Ranou péčí EDA v roce 2014 (holandský originál: *Spelontwikkeling en spelbegeleiding van slechtziende en blinde kinderen*, 2009).

<sup>11</sup> *Škála vývoje hry* (*Spel Ontwikkeling Schaal* – S.O.S.) byla vyvinuta speciální pedagožkou působící na univerzitě v Leidenu v Holandsku, Dr. Joop Hellendorn, v roce 1989, jako nástroj ke zjišťování úrovně vývoje hry u dětí s mentálním postižením (Moleman, Van den Broek, Van Eijden 2014). V následující části kapitoly je uveden vývoj dětské hry u dětí bez zdravotního postižení. Výhodou *Škály vývoje hry* však je, že nabízí možnosti rozlišení i drobných nuancí ve vývoji dětské hry a jako taková je vhodná také pro použití ve výzkumné části této práce.

<sup>12</sup> Millarová (1978) upozorňuje, že ne každou exploraci, lze považovat za hru: „Zkusmé přiblížení se k něčemu není hrou. Delší nebo opakovaný kontakt, nedoprovázený strachem, hrou je“ (s. 163).

Přibližně od druhého měsíce věku se dítě začíná po hračce natahovat, později (okolo čtvrtého měsíce) ji již dokáže uchopit, zkoumat, vkládat do úst. V souvislosti s rozvojem koordinace zraku a pohybového aparátu má postupně zkoumání hračky (resp. herního předmětu) stále složitější povahu: dítě ji mačká, odhazuje, škrábe po ní, začíná prozkoumávat její vlastnosti a detaily (např. výrobní cedulku u plyšových zvířátek), pohybovat s jejími částmi (např. otáčející se kolečko auta, víko krabičky).

**Fáze kombinační hry** – „Vytváří se spojitost mezi dvěma či více herními předměty, která není zcela náhodná. Tento vztah je založen na určitých vlastnostech herních předmětů“ (Hellendoorn, 1989 in Molemen, Van den Broek, Van Eijden 2014, s. 24).

Dítě si všímá vzájemných reakcí dvou předmětů a jejich vlastností, zajímá se o zvuk, který vydávají, když s nimi o sebe bouchá, staví je na sebe či vkládá do sebe. Kolem šestého měsíce věku dokáže dítě předměty zrakově odlišovat (Molemen, Van den Broek, Van Eijden 2014) a postupně se učí vytvářet si jednoduché představy, kategorie, koncepty a očekávání (Papoušek a kol., 1987 in Dittrichová, Papoušek, Paul a kol. 2004).

Významným mezníkem pro vývoj dětské hry je rozvoj nových lokomočních schopností (lezení, sezení) a zlepšení koordinace oka a ruky, kolem osmého až desátého měsíce. Objevují se tzv. *sekvenční hry* – dítě odhazuje předmět jeden po druhém, podává hračku, a očekává, že mu ji vrátíme (Suchánková 2014), vkládá kostky do krabice a pak je vysypává, staví je na sebe či vedle sebe. V tomto období si také začíná hračky vybírat a některé preferovat (Molemen, Van den Broek, Van Eijden 2014).

**Fáze funkční hry** – „Dítě s hračkami a s předměty začíná zacházet běžným způsobem, tak, jak se ve skutečnosti používají nebo jak to odpovídá jejich vlastnostem. Ještě tu sice chybí prvek předstírání a odklon od reality, ale může se kdykoli objevit“ (Hellendoorn, 1989 in Molemen, Van den Broek, Van Eijden 2014, s. 25).

Důležitými podmínkami pro funkční hru jsou schopnost nápodoby a pochopení správné funkce předmětů. Na základě těchto podmínek dokáže dítě postupně přiřazovat předměty, tak jak k sobě patří (např. lžičku dát do hrníčku), provádět s předměty činnosti, ke kterým jsou určené (hřeben přikládat k vláskům, telefonní sluchátko k uchu), postupně se učí kombinovat řadu funkčních akcí (Molemen, Van den Broek, Van Eijden 2014), napodobuje denní činnosti rodičů (Suchánková 2014).

**Fáze symbolické hry** – „Aby se dalo hovořit o symbolické nebo fantazijní hře, musí se dítě odklonit od reality a dokázat si hrát jenom „jako“. Tato fáze nastává, když: dítě s neživými předměty zachází tak, jako kdyby byly živé; dítě vědomě provádí nějakou činnost, aniž by potřebovalo předmět k této činnosti nezbytný (např. pití z prázdného hrnečku); dítě si hraje na někoho jiného; určitá známá činnost má úplně jiný průběh než ve skutečnosti; dítě předmět nahrazuje jiným předmětem nebo si ho představuje“ (Hellendoorn, 1989 in Molemen, Van den Broek, Van Eijden 2014, s. 27).

V období okolo osmnáctého měsíce až dvou let života dítěte dochází k rozvoji tzv. sémiotické či symbolické funkce, která „spočívá ve schopnosti představovat si něco prostřednictvím něčeho jiného..., do této funkce patří řeč, obrazová představa, symbolické gesto atd.“ (Piaget, Inhelderová 2001, s. 51). V tomto období se začíná rozvíjet také symbolická hra, ve které hrají, zejména v počátku, významnou roli rodiče: „Nová symbolická schopnost dítěte se nejprve objevuje ve společných hrách s rodiči, potom ve hrách, v kterých rodiče dítě postupně méně podporují, a nakonec v samostatné hře“ (Dittrichová, Papoušek, Paul a kol., s. 119, 2004).

Přechod k symbolické hře je pozvolný, ne vždy je zcela jasné, zda se jedná ještě o hru funkční či již o hru symbolickou: „Stavění z kostek je pouze hrou funkční, ale když dítě staví třeba zámek, dostává i tato hra symbolickou podobu“ (Hellendoorn, 1989 in Molemen, Van den Broek, Van Eijden 2014, s. 27). Nástup symbolické hry naznamená, že by hry z předchozích fází byly nahrazeny, objevují se i v pozdějších obdobích (v předškolním i pozdějším věku), i když postupně v menší míře.

Z počátku jsou tématem symbolické hry běžné každodenní aktivity, dítě napodobuje například maminku, jak ochutnává polévku, při hře dává přednost skutečným předmětům. Postupně činnosti rozšiřuje a spojuje – dá panenku do postýlky, přikryje ji a dá jí pusu. Kolem druhého roku se rozšiřuje repertoár napodobovaných situací s různými obměnami (stále se ještě jedná o každodenní témata) – např. různé domácí práce, zvyšuje se i množství používaných předmětů. Přibližně od dvou a půl roku se mění i témata her – předmětem hry bývají méně časté události, které zanechaly v dítěti hluboký dojem, např. návštěva doktora, nakupování... Scénář hry není ještě úplně promyšlený a plánovaný, vzniká spíše náhodně, dítě však již zaujímá různé role. Velmi oblíbené začínají být hračky, které se podobají skutečným předmětům (nádobičko, miniatury nábytku, náradí na úklid...).

Po třetím roce života se hra začíná odklánět od reality, dítě napodobuje situace, které vidělo např. v televizi, využívá zástupných předmětů (např. z židle se stane auto) a jasně vymezuje svou roli případně i role ostatních (lidí kolem sebe, panenek).

Přibližně ve čtyřech letech začíná dítě hru více plánovat, její příběh se nevyvíjí náhodně, dítě střídá různé role, kterým často patří i specifický hlas či gesta. Od pěti let si už dítě plně vystačí s řečí a fantazií, aby dokázalo vymyslet scény, role a celé příběhy o situacích, které nikdy nevidělo (např. hra na indiány, piráty), hru plánuje společně s ostatními dětmi, plně s nimi kooperuje (Moleman, Van den Broek, Van Eijden 2014).

Přehled jednotlivých fází a podfází vývoje dětské hry je uveden v příloze č. 1, vychází ze *Škály vývoje hry* (Hellendorn 1989, revidovaná Moleman, Van den Broek, Van Eijden 2009) a bude využit i ve výzkumné části této práce.

Uvedená klasifikace vývoje dětské hry se zaměřuje, jak autoři sami ve své knize uvádějí, zejména na vývoj hry z pohledu interakce dítěte s herním materiálem. Nevěnuje se vývoji pohybové hry a jednoduché sociální hry, která je charakteristická zejména pro raný věk dítěte. Pro doplnění klasifikace se dále zaměřím na pohybové hry, počáteční sociální hry a vývoj společné hry.

**Pohybová hra** se vyvíjí od narození dítěte, již pětítýdenní dítě mává rukama, mrská nohama a kouká při tom po svém rodiči (Moleman, Van den Broek, Van Eijden 2009), přibližně kolem osmého, devátého měsíce se objevují slovně-pohybové hry typu „paci, paci“, „jak je veliká“, „vařila myšička kašičku“, „berany, berany duc“, ve kterých se uplatňuje nápodoba; kolem prvního roku života dítěte se objevuje nejjednodušší podoba hry na schovávanou a na honěnou, jakmile dítě dokáže chodit a běhat, oblíbenými se stávají prolézačky, skluzavky, houpačky, hry s míčem (Suchánková 2014) či odstrkovadla. V předškolním věku se učí děti jezdit na tříkolce, později na kole, bruslit, plavat, sáňkovat a další sportovně-pohybové hry.

**Jednoduché sociální hry** řadíme mezi první hry dětí, začínají se objevovat mezi druhým a třetím měsícem života (Suchánková 2015) v interakci dítěte s dospělým (Matějček 1996 in Vágnerová 2005). Jedná se o dívání z očí do očí, hru s úsměvy a povídáním, „typickým znakem těchto sociálních her je úsměv, který charakterizuje prožitek dítěte z přítomnosti druhého (Suchánková 2014, s. 44). O něco později (mezi třetím až šestým měsícem) se začínají stávat oblíbené hry typu „bububu-kuk“ v různých

stále složitějších obměnách (dospělý se na dítě chvíli dívá, pak se odvrátí a vzápětí se podívá znovu). Iniciátory těchto her jsou dospělí, dítě je jejich pasivnějším, ale zaujatým účastníkem (Vágnerová 2005). Vedle sociálního aspektu této hry, při které se rozvíjí pozitivní lidské vlastnosti (Matějček 2005 in Suchánková 2014), má tato hra význam i v postupném uvědomění si trvalosti a kontinuity objektu.

Se sociálním aspektem hry souvisí také vývoj spolupráce dítěte při hře s ostatními hrovými partnery. Společná hra dítěte s dospělým bývá obvykle spojována s raným vývojem hry, v pozdějších obdobích se role dospělého v dětské hře soustředí zejména na míru jeho vedení, či „zasahování“ do hry. Z tohoto pohledu uvádí např. Suchánková **hry spontánní**, které „vycházejí ze zájmu a potřeb dětí, jsou vnitřně motivované“, děti si samy volí námět, záměr i to s kým a jak si budou hrát; **hry navozené**, které paní učitelka dítěti nabídne, případně, pro které je motivuje a **hry vedené**, které mohou mít podobu zásahu učitelky do spontánní hry (např. vytyčení pravidel) nebo cílené nabídky směřující k naplňování vzdělávacích cílů (didaktické, edukační hry), měly by však vždy vycházet z aktuálních zážitků a zkušeností dětí (Suchánková 2014, s. 52).

Z hlediska společné hry dětí uvádějí Moleman, Van den Broek a Van Eijden (2014, dle Feinders, Van Waesbergh 1996) následujících pět typů hry:

1. **Sledování hry ostatních** – dítě zaměřuje pozornost na hru ostatních dětí, sleduje jí, někdy naváže verbální kontakt, do hry se však nezapojuje.
2. **Individuální hra** (u jiných autorů též označována jako samostatná hra) – dítě si hraje mezi ostatními dětmi s jinými hračkami, nedochází mezi nimi k interakci.
3. **Paralelní hra** – dítě si hraje vedle ostatních dětí, zabývá se stejnou činností, navazuje s ostatními dětmi verbální kontakt, ale do jejich hry nezasahuje.
4. **Asociativní hra** (též se můžeme setkat s pojmem sdružující hra, např. Millarová 1978, Suchánková 2015) – děti se při hře sledují a navzájem si pomáhají, ze hry však mohou vystoupit, aniž by ji narušily.
5. **Kooperativní hra** – dítě organizuje hru spolu s ostatními dětmi a vystoupení dítěte ze hry vyžaduje změnu organizace hry. Kooperativní hra vyžaduje spolupráci dětí, dělení rolí, stanovení si a dodržování určitých pravidel hry (Suchánková 2014).

## 2. Hra dětí s kombinovaným postižením

### 2.1 Dítě s kombinovaným postižením

Děti (osoby) s kombinovaným postižením<sup>13</sup> tvoří značně heterogenní skupinu jedinců se zdravotním postižením. Z pohledu speciální pedagogiky se jedná o „nejsložitější skupinu, která ale je současně stále ještě nejméně propracovanou oblastí speciálně pedagogické teorie i praxe“, zřejmě i z toho důvodu, že dlouhou dobu stála na okraji pozornosti speciální pedagogiky (Ludíková 2005, s. 8).

Za osobu s kombinovaným postižením považujeme jedince, u kterého se vyskytují současně dvě a více postižení, jež způsobují „komplex omezení člověka jako celku ve všech jeho prožitkových sférách a výrazových možnostech. Podstatně omezeny a změněny jsou schopnosti emocionální, kognitivní a tělesné, ale také sociální a komunikační“ (Vítková 2006, s. 193).

**Příčiny vzniku kombinovaného postižení** jsou velmi rozmanité a mohou nastat v různých obdobích života, obvykle nejzávažnější mají však dopad příčiny v období prenatalního vývoje (Ludíková 2005). Vítková vymezuje tyto kategorie příčin: genetické, chromozomální, metabolické, neurologické a traumatické; přičemž uvádí, že často se jedná o seskupení různých škodlivých vlivů, ve většině případů se tak nejedná o monokauzální příčinu postižení (Vítková 2005). V některých případech je etiologie neznámá, velmi často se však na vzniku kombinovaného postižení u dětí podílí předčasné narození (např. Kudelová, Květoňová 1996; Vítková 2005) a komplikace během porodu, dále pak např. onemocnění matky v průběhu těhotenství (Kudelová, Květoňová 1996).

**Důsledky kombinovaného postižení** nelze vyjádřit součtem jednotlivých postižení (např. Moleman, Van den Broek, Van Eijden 2014, Ludíková 2005), tvoří zcela novou, specifickou kvalitu, která činí s osob s kombinovaným postižením značně heterogenní skupinu, již je obtížné kategorizovat. Společným znakem této skupiny jedinců je „poškození centrálních nervových funkcí, tzn., že se jedná z nejrozličnějších příčin

---

<sup>13</sup> V české (potažmo české a slovenské) odborné literatuře se pro tuto oblast zdravotního postižení používají termíny *kombinované postižení* (Jankovský 2006), *vícenásobné postižení* (Vašek 1996 in Vítková 2006), *kombinované vady* (Ludíková 2005), *souběžné postižení více vadami* (Vítková 2006, či např. školská legislativa) jako synonyma.



o podstatné narušení nebo ztrátu koordinujících centrálních systémů, které řídí a realizují vnímání, pohyb a jejich zpracování“ (Vítková 2006, s. 194).

Jak již bylo řečeno, klasifikace osob s kombinovaným postižením do nějakých podskupin je obtížná, protože rozmanitost konkrétních případů ztěžuje či znemožňuje jednoznačné zařazení případu do určité kategorie (Ludíková 2005), a bývá dokonce z pohledu individualizovaných pedagogicko-terapeutických postupů považována za nežádoucí (Vítková 2006). Z tohoto důvodu by se vymezování (kategorizace) osob s kombinovaným postižením mělo odklonit od druhu a míry postižení (Ludíková 2005) a soustředit se na biografický přístup zohledňující celou osobnost člověka (Vančová 2005 in Vítková 2006).

Přes tyto aspekty se i v současných odborných textech můžeme setkat s klasifikacemi osob (dětí) s kombinovaným postižením, a to zejména v souvislosti s edukací, ve které se jako determinující faktor jeví mentální dispozice dítěte (Bartoňová, Vítková 2007, Jankovský 2006).

Příkladem může být klasifikace dětí a žáků s kombinovaným postižením dle Bartoňové, Vítkové (2007, s. 116):

1. Skupina, v níž je společným znakem **mentální retardace**, která je determinujícím faktorem pro nejvýše dosažitelný stupeň vzdělávání a pro dosažitelnou míru výchovy. Proto je při rozhodování o způsobu vzdělávání pokládána za vadu dominantní.
2. Druhou skupinu tvoří **kombinace vad tělesných, smyslových a vad řeči**. Specifickou skupinu tvoří žáci **hluchoslepí**.
3. Samostatnou skupinu tvoří žáci s **poruchami autistického spektra**.

V souvislosti s dětskou hrou, která je ústředním tématem této práce, a jejím vývojem, rozlišují Moleman, Van den Broek a Van Eijden (2014) dvě základní skupiny: (1) *děti s kombinovaným postižením* a (2) *děti s (velmi) těžkým kombinovaným postižením*; které vymezují na základě dosaženého vývojového věku. Autoři vycházejí z předpokladu, že „úroveň hry bývá většinou v souladu s úrovní vývoje řeči a myšlení“ (Moleman, Van den Broek a Van Eijden 2014, s. 59). **Děti s kombinovaným postižením**, které „dosáhnou vývojové úrovně 24 měsíců nebo více, procházejí – v pomalejším tempu – většinou všemi

fázemi herního vývoje“, zatímco **děti s (velmi) těžkým kombinovaným postižením**, jejichž vývojový věk je do 24 měsíců, si hrají na úrovni manipulování a někdy kombinování, ale nedojdou k funkční nebo symbolické hře (tamtéž, s. 59). Rozlišení pojmu „dětí s kombinovaným postižením“ a „dětí s (velmi) těžkým kombinovaným postižením“ považují Moleman, Van den Broek a Van Eijden za důležité, protože při podpoře vývoje hry je třeba u každé skupiny dětí klást důraz na něco jiného. Zároveň však upozorňují, že i v rámci jednotlivých skupin jsou značné rozdíly: „Děti s vývojovou úrovní osmi měsíců a děti s vývojovou úrovní patnácti měsíců mají rozdílné možnosti (tamtéž, s. 59).

## **2.2 Možnosti edukace dítěte s kombinovaným postižením v předškolním věku**

Podpora dětí s kombinovaným postižením v předškolním věku zahrnující i oblast edukace bývá realizována zejména v rámci školství, případně může být realizována v rámci sociálních služeb.

Základní **legislativní rámec** edukace dětí s kombinovaným postižením **na poli školství** je vymezen:

- **Zákonem č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon); ve znění pozdějších předpisů (novelizací).
- **Vyhláškou č. 73/2005 Sb.**, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných; ve znění pozdějších předpisů (Vyhláška č. 147/2011 Sb. a Vyhláška č. 103/2014 Sb.).
- **Vyhláškou č. 72/2005 Sb.**, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních; ve znění pozdějších předpisů (Vyhláška č. 116/2011 Sb. a Vyhláška č. 103/2014 Sb.).

Edukace dětí se zdravotním postižením v předškolním věku (zpravidla ve věku od 3 do 6 let) probíhá v rámci školství formou individuální či skupinové integrace nebo v mateřské škole samostatně zřízené pro děti se zdravotním postižením, případně kombinací těchto forem. Individuální integrací se pak rozumí, vzdělávání dítěte v běžné mateřské škole, případně ve speciální mateřské škole určené pro děti s jiným druhem postižení (dle Vyhlášky č. 73/2005 Sb., §3). Skupinovou integrací se rozumí zřízení

speciální třídy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné mateřské škole (Bartoňová, Bytešníková, Vítková et al., 2012). „Koncepce mateřské školy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami vychází z koncepce běžných mateřských škol, má však specifické odlišnosti, odrážející problematiku postižení i situaci rodin, ve které děti žijí“ (tamtéž, s. 23).

Základní rámeček obsahu vzdělávání dětí se zdravotním postižením stanovuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV 2004), podle něhož je základním úkolem předškolního vzdělávání „doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení“ (RVP PV 2004, s. 7). Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou společné pro všechny děti a snahou pedagogů by mělo být „vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte“, avšak „oproti vzdělávání běžné populace dětí vyžaduje vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami obvykle některé jiné, popř. některé další podmínky<sup>14</sup>“ (tamtéž, s. 36).

Pro vzdělávání dětí s kombinovaným postižením (resp. s více vadami a autismem), ať již formou speciálního vzdělávání či formou integrace, stanovuje RVP PV (s. 36) následující podmínky:

- je zajištěno osvojení specifických dovedností, zaměřených na sebeobsluhu;
- vzdělávací prostředí je klidné a pro dítě podnětné;
- je zajištěna přítomnost asistenta;
- počet dětí ve třídě je snížen;
- jsou využívány vhodné kompenzační (technické a didaktické) pomůcky;
- jsou zajištěny další podmínky podle druhu a stupně postižení.

Vzdělávání dětí s kombinovaným postižením v předškolním věku může být v rámci školství zajištěno dále v *přípravném stupni základní školy speciální*, který je vymezen §48a školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.). Přípravný stupeň základní školy speciální poskytuje přípravu na vzdělávání v základní škole speciální dětem se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami nebo s autismem. Do třídy přípravného stupně základní školy speciální může nastoupit dítě, které v daném

---

<sup>14</sup> Např. v oblasti věcného prostředí, životosprávy dětí, psychosociálního klimatu, organizace vzdělávání, personálního a pedagogického zajištění, spolupráce mateřské školy s rodinou apod. (RVP PV 2004, s. 36).

školním roce dosáhne věku 5 let, na základě žádosti zákonného zástupce a písemného doporučení školského poradenského zařízení (dle Zákona č. 561/2004 Sb., §48a). Jak uvádí kolektiv autorů publikace *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole*, „příprava na vzdělávání v „*přípravném stupni*“ respektuje vývojové zvláštnosti dětí v době před nástupem k povinnému vzdělávání, což odpovídá trendu včasné odborné speciálně pedagogické péče o děti se zdravotním postižením v zemích EU“ (Bartoňová, Bytešníková, Vítková et al. 2012, s. 24).

Alternativní možnosti podpory dětí s kombinovaným postižením lze hledat v resortu ministerstva práce a sociálních věcí.

Základní **legislativní rámec** podpory dětí s kombinovaným postižením **na poli sociálních služeb** je vymezen:

- **Zákonem č. 108/2006 Sb.**, o sociálních službách; ve znění pozdějších předpisů (novelizací).
- **Vyhláškou č. 505/2006 Sb.**, kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách; ve znění pozdějších předpisů (novelizací).

Z oblasti sociálních služeb, v souvislosti s podporou dětí s kombinovaným postižením, se jedná zejména o: ranou péči, denní a týdenní stacionáře, případně o domovy pro osoby se zdravotním postižením.

**Raná péče** je terénní služba, popřípadě doplněná ambulantní formou služby, poskytovaná dítěti a rodičům dítěte ve věku do 7 let, které je zdravotně postižené, nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby. Služba obsahuje tyto základní činnosti: (a) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti; (b) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím; (c) sociálně terapeutické činnosti; (d) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí (dle Zákona č. 108/2006 Sb., §54).

**Denní stacionáře** poskytují ambulantní služby osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku nebo zdravotního postižení, a osobám s chronickým duševním onemocněním, jejichž situace vyžaduje pravidelnou pomoc jiné fyzické osoby (dle Zákona č. 108/2006 Sb., §46).

**Týdenní stacionáře** poskytují pobytové služby osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku nebo zdravotního postižení, a osobám s chronickým duševním onemocněním, jejichž situace vyžaduje pravidelnou pomoc jiné fyzické osoby (dle Zákona č. 108/2006 Sb. § 47).

**Domovy pro osoby se zdravotním postižením** poskytují pobytové služby osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pravidelnou pomoc jiné fyzické osoby (dle Zákona č. 108/2006 Sb. § 48).

Výše uvedené služby (denní a týdenní stacionáře, domovy pro osoby se zdravotním postižením) zahrnují následující základní činnosti: (a) pomoc při zvládání běžných úkonů péče o vlastní osobu; (b) pomoc při osobní hygieně nebo poskytnutí podmínek pro osobní hygienu; (c) poskytnutí stravy; (d) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti; (e) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím; (f) sociálně terapeutické činnosti; (g) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí. U týdenních stacionářů a domovů pro osoby se zdravotním postižením patří do základních činností ještě poskytnutí ubytování (dle Zákona č. 108/2006 Sb.)

V praxi se můžeme setkat se zařízeními, jejichž činnost spadá jak do resortu sociálních služeb, tak do resortu školství, případně i do resortu zdravotnictví (převážně se jedná o obor fyzioterapie). Taková zařízení mohou dítěti s kombinovaným postižením poskytnout komplexní podporu ve smyslu ucelené rehabilitace<sup>15</sup>.

Zastřešujícím pracovištěm speciálně pedagogické podpory dětí (nejen) s kombinovaným postižením je **Speciálně pedagogické centrum** – školské poradenské pracoviště, které poskytuje poradenské služby a podporu dětem se zdravotním postižením a jehož činnost je vymezena Vyhláškou č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Mezi základní činnosti speciálně pedagogického centra patří např. depistáž; speciálně pedagogická a psychologická diagnostika; tvorba plánu péče; včasná intervence; konzultace a metodická podpora pro zákonné zástupce, pedagogické pracovníky, školy a školská zařízení; sociálně právní poradenství; pomoc při integraci žáků se zdravotním

---

<sup>15</sup> Příkladem takového zařízení může být například certifikované pracoviště bazální stimulace - **Centrum BAZALKA**, které je tvořeno dvěma vzájemně propojenými obecně prospěšnými společnostmi – Centrum BAZALKA, o. p. s. a Centrum BAZALKA – Základní škola speciální a Mateřská škola speciální, o. p. s. Centrum zajišťuje komplexní péči o děti s těžkým zdravotním postižením v Jihočeském kraji od 1 do 26 let věku. Součástí Centra BAZALKA je denní a týdenní stacionář; základní škola speciální a mateřská škola speciální a nestátní zdravotnické zařízení – obor fyzioterapie ([www.centrumbazalka.cz](http://www.centrumbazalka.cz)).

postižením do mateřských, základních a středních škol; instruktáž a úprava prostředí či zapůjčování odborné literatury, rehabilitačních a kompenzačních pomůcek (dle Vyhlášky č. 72/2005).

Ať již probíhá podpora a edukace dětí s kombinovaným postižením v mateřské škole, či v některém ze zařízení sociálních služeb, je důležité mít na paměti, že děti s kombinovaným postižením „se mohou dále vyvíjet jen tehdy, když zažívají neměnné, přátelsky nakloněné vztahy. Potřebují rezonanci a odezvu na své fyzické, emocionální, komunikativní i vzdělávací potřeby... Integrovaná péče, ulehčení pohybu a střídání poloh jsou základními předpoklady pro učení. Usnadněné získání vlastní zkušenosti dětí a žáků v mnoha životních oblastech je základem pro jejich další vývoj. Na této bázi lze podporovat přechod od zkoumání ke hře a k symbolickému chování, a tím k základům učení“ (Vítková in Bartoňová, Bytešníková, Vítková et al. 2012, s. 69).

## **2.3 Význam a specifika hry u dětí s kombinovaným postižením**

### **2.3.1 Význam hry u dětí s kombinovaným postižením**

O rozsáhlém významu dětské hry pojednává již první kapitola (resp. podkapitola 1.3). Toto vše platí i pro děti se zdravotním postižením. Nelze si však nevšimnout, že zatím co u dětí, jejichž vývoj probíhá, řekněme, „obvyklým“ způsobem, chápeme hru hlavně jako radost, zábavu a uspokojení, které dětem „hraní si“ přináší a všechny ty „hodnoty“, které jsou se hrou spojeny, jako například rozvoj kognitivních funkcí, sociálních dovedností, kreativity, naplňování přání a potřeb aj., jakoby přicházely samy od sebe (jako takový velmi důležitý, zásadní, nicméně „vedlejší produkt“ hry); u dětí se zdravotním postižením (zvláště u dětí s těžšími a velmi těžkými formami postižení) hru chápeme často hlavně jako prostředek pro učení, terapii, stimulaci, nácvik... Jinými slovy, implicitní cíle a funkce hry se dostávají, hovoříme-li o hře dětí se zdravotním postižením, výrazněji do popředí. Na tuto tendenci upozorňuje např. Björk-Åkesson a Brodin (1992 in Brodin 2005). Brodin však dodává, že „navzdory tomu, většina dětí zažívá uspokojení, jelikož jsou schopné zvládat více a více věcí“ (2005, s. 642).<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> V originálním znění: „In spite of this most children experience satisfaction in being able to manage more and more things“ (Brodin 2005, p. 642).

V odborných textech, věnujících se hře dětí se zdravotním postižením (resp. dětí s kombinovaným postižením), je na hru nahlíženo zejména jako na významný prostředek diagnostiky, terapie a učení.

**Hra jako diagnostický prostředek.** Význam hry jako diagnostického prostředku zdůrazňují např. Fromberg 1992, Greenspan 1992 in Brodin 2005; Přinosilová 2007 a další. Již v předchozí kapitole bylo řečeno, že hra je nejpřirozenější a nejčastější činností dětí předškolního věku, jako taková má potenciál poskytnout nám celou řadu informací o dítěti a o úrovni jeho vývoje v jednotlivých oblastech.

Prostřednictvím hry můžeme (dle Přinosilové 2007) diagnostikovat: *úroveň pohybových schopností* (zjišťujeme úroveň hrubé a jemné motoriky - jak dítě manipuluje s hračkami, jeho obratnosti, šikovnosti); *lateralitu* (všímáme si např. preference končetin při činnosti s hračkou); *oblast percepce* (sledujeme funkce smyslových orgánů – zrak, sluch, hmat, čich, chuť); *úroveň komunikační schopnosti* (zaměřujeme se na způsob slovního komentování hry, úroveň komunikace s hrovým partnerem, přibližný rozsah slovní zásoby, formální charakteristiky řečové komunikace); *kvalitu pozornosti* (sledujeme, zda je pozornost záměrná, bezděčná, jak dlouho se dítě na hru soustředí, zájem dítěte o hru); *úroveň volní složky* (zaměřujeme se na vytrvalost ve hře, schopnost překonávat překážky, snahu dokončit úkol atd.); *emoční prožívání hry* (sledujeme, jak dítě hru prožívá, citlivost, případně přecitlivělost dítěte, stabilita a přiměřenost emocí, schopnost empatie atd.); *sociální chování* (všímáme si schopnosti spolupráce dítěte s ostatními, schopnost respektovat dohodnutá pravidla, přiměřeně se prosadit ve skupině ostatních dětí, dodržovat pravidla společenských norem atd.).

Při diagnostice je potřeba zaměřit se vedle jednotlivých oblastí vývoje i na hru jako takovou, zvláště chceme-li hru využít jako prostředek pro podporu rozvoje dítěte, měli bychom znát základní druhy her, principy jejich vývoje i specifické zvláštnosti konkrétního dítěte. Při hodnocení vlastní hry se zaměřujeme na: *kognitivní úroveň hry* (manipulační hra, funkční hra, symbolická...) a *celkový charakter hry* (obsah a forma hry, co převládá, zda obsah či forma; zda jde např. o jednoduché manipulování...); *odraz reality ve hře* (jak hra odráží skutečnost – tyto diagnostické informace se vztahují ke schopnosti dítěte vnímat objektivně skutečnost, k úrovni paměti, fantazie, tvořivosti), *oblast zájmů* (upřednostňování určitého typu hry, hrového schématu, určitých předmětů, hraček; zaujetí

hrou) a *sociální význam hry* (zda se jedná o sledování hry ostatních, samostatnou hru, paralelní, asociativní či kooperativní hru), (dle Přinosilové 2007).

Pozorování (diagnostika) hry dětí by mělo být průběžné a mělo by „tvorit základ plánování programu dítěte. Je důležité stanovit, co má a nemá rádo, kdy je nejčilejší a jaká je jeho vývojová úroveň. Během pozorování hry dítěte je důležitá otevřenost“ (Lee, MacWilliam 2009, s. 75). Pozorovatel by se neměl zaměřovat pouze na „pozorování konkrétních průzkumných a manipulačních dovedností, které by dítě „mělo“ umět. Pozorně sledujme, co dělá, a pokusme se pochopit, co tím sleduje“ (tamtéž, s. 75).

**Hra jako prostředek terapie.** V odborné literatuře, věnující se hře dětí s (kombinovaným) postižením, je také často zmiňován terapeutický význam hry. Hra je pojímána jako prostředek stimulace, nácviku a procvičování různých dovedností (např. Brodin 2005); jako intervenční médium pro rozvoj jednotlivých oblastí - senzomotorické, kognitivní, komunikační a sociálně-emoční (Uys, Alant, Lloyd 2005); jako prostředek léčby (*treatment*), terapie (např. Bartoňová, Bytešníková, Vítková 2012).

Bartoňová, Bytešníková a Vítková (2012) upozorňují ve spojení s dětskou hrou u dětí s postižením na význam ergoterapie jako důležité složky léčebné rehabilitace, která využívá práci – u předškolních dětí hru – jako prostředek léčby. Jejím účelem je zejména zlepšení hybnosti horních končetin a učení dítěte určitým pohybům, které bude potřebovat v běžném životě. Ergoterapie se zaměřuje převážně na rozvoj jemné motoriky (zatímco léčebná tělesná výchova se zaměřuje spíše na celkové pohyby horních končetin). Prostřednictvím hry se nacvičuje úchop předmětů různé velikosti a manipulace s různými hračkami a předměty denní potřeby.

Zkoumáním hry jako prostředku intervence směřující k rozvoji jednotlivých oblastí vývoje dítěte se věnují např. Uys, Alant a Lloyd (2005) z Pretorijské univerzity v Jižní Africe. Při hodnocení a léčbě dětí s těžkým postižením vycházejí z teorie adaptivních procesů – tzv. teorie adaptivních odpovědí (Kielhofer 1985, King 1978, Schkade, Schultz 1992 in Uys, Alant, Lloyd 2005), která je založena na interakci dítěte s prostředím a zpětné vazbě, a v níž důležitou roli hraje terapeut jako facilitátor adaptivního procesu. Na základě této teorie vytvořili tzv. „balíček her“ (*Play Package*)<sup>17</sup>, který by měl vést k rozvoji dítěte s těžkým postižením v oblasti senzomotorické, kognitivní, komunikační a sociálně-emoční.

---

<sup>17</sup> Uys, Alant, Lloyd ve svém článku *A Play Package for Children with Severe Disabilities: A Validation* (2005) prezentují výzkum, kterým ověřovali zejména validitu tohoto balíčku; jinými slovy, zda má jimi vytvořený balíček skutečně vliv na rozvoj jednotlivých oblastí.



Jejich „balíček her“ obsahuje pět herních aktivit: (1) hra s hračkami na baterky (*Battery-operated toys*) s různými odpověďmi a různými joysticky a tlačítky, které tuto odpověď vyvolávají; (2) malování prsty na zrcadlo pomocí obarvené pěny na holení (*Finger-painting*); (3) hra s hračkami, které po stisknutí klávesy vytváří různé, zejména zvířecí, zvuky (*Pop-up toys*); (4) hra s pískem (*Sand play*; využití „pískovnice“ s různými druhy hraček) a (5) vyprávění příběhů (*Storytelling*) s využitím různých předmětů a obrázků. Kvůli nedostatku profesionálních terapeutů v Jižní Africe byl „balíček her“ konstruován tak, aby s ním mohli pracovat i neprofesionálové, kteří jsou v komunitě k dispozici.

**Hra jako prostředek učení.** Význam hry jako prostředku pro učení je také v literatuře často zmiňován. Hra a učení jsou úzce propojeny, význam hry je těžké oddělit od učení, zvláště u dětí s kombinovaným postižením (Brodin 1999). Lee a MacWilliam uvádí, že děti s kombinovaným postižením „se často chovají jako mnohem mladší, než odpovídá jejich chronologickému věku, hra pro ně zůstává hlavní vzdělávací metodou a měla by tvořit základ jejich učebních osnov. Je proto důležité hledat konkrétní způsoby, jak jim umožnit rozšiřovat jejich možnosti herní dovednosti. Mísíme přitom mít na paměti, že napomáháme rozvoji něčeho, čemu se většina dětí učí přirozeně a nezáměrně. Zároveň bychom si měli uvědomovat, že hra není pouze vzdělávací aktivitou, ale poskytuje i citové uspokojení a pro zúčastněné má být v první řadě zábavou“ (2009, s. 60).

V procesu učení prostřednictvím hry je kladen důraz zejména na aktivizaci dítěte. Asi nejčastěji se v této souvislosti hovoří o konceptu „*Aktivního učení*“ dánské speciální pedagožky Lilli Nielsen, která se věnovala převážně problematice dětí se zrakovým a s kombinovaným postižením. Nielsen (1998) upozorňuje na to, že přístup (rodičů, vychovatelů, učitelů) k dětem s postižením bývá často založen na předpokladu nezpůsobilosti dítěte spontánně rozvíjet své základní schopnosti, je tedy potřeba ho učit a trénovat, aby těchto schopností dosáhl. Hlavní aktivita je tedy na dospělém, který (byť v dobré víře) předkládá dítěti úkoly; jež často nevycházejí ze zájmu dítěte, ale spíše z tohoto, co dospělý považuje pro dítě za důležité nacvičovat; ukazuje mu, jak je má řešit či přímo vede jeho pohyb a v rámci zachování pozornosti na úkol omezuje všechny projevy aktivity dítěte, které ze zadání úkolu vybočují. Dítě je tak spíše pasivním objektem, který je rozvíjen. Tento přístup často není efektivní, odrazuje dítě od vlastní aktivity a může mít i negativní důsledky, např. agresivní chování dítěte. Oproti tomu *aktivní učení* (*Active Learning*) je založeno na vlastní aktivitě a zájmu dítěte, vychází

z toho, že dítě se může učit, teprve tehdy, pokud má možnost být samo aktivní (Nielsen 1992 in Molemen, Ellen, Eijden 2014). „Je-li dítěti poskytnuta příležitost, aby mohlo aktivně samostatně věci prozkoumat a ohledat, dítě si osvojí dovednosti, které se stanou součástí jeho osobnosti“ (Nielsen 1998, s. 17-18).

Bylo by možné namítat, že hra dětí s kombinovaným postižením často „uvízne“ na nějaké stereotypní aktivitě, která, nikam nevede a dítě se tedy prostřednictvím ní nijak nerozvíjí. Na druhé straně i při stereotypní hře (či chování) je možné u dětí pozorovat pozitivní zaujetí či uspokojuje nějakou potřebu dítěte. Dle Nielsen (1992 in Molemen, Ellen, Eijden 2014) je vhodné respektovat stereotypní chování a nezabráňovat dítěti v těchto aktivitách, ale vnést do stereotypního rámce novou aktivitu (např. nabídnout dítěti novou možnost se stejným předmětem nebo pozměnit okolí).

Význam hry pro děti s kombinovaným postižením je samozřejmě také v tom, že jim přináší radost, uspokojení; hra má i význam sociální (umožňuje, podněcuje interakci). Podpora rozvoje herních dovedností dítěte s kombinovaným postižením tedy zvyšuje kvalitu života těchto dětí (Auxter, Pyfer a Heuttig 2001, Strain 1990 in Heuttig, Bridges, Wodson 2002).

Při hledání způsobů podpory dítěte při hře je však třeba, jak uvádí Lee a MacWilliam, oprostit se od „určitých předsudků týkajících se toho, co vlastně „hra“ je, a začít se tvořivě zamýšlet nad svým přístupem k věci a činnosti. Uvažujeme zde o potřebách velice specifické skupiny dětí, jejichž vnímání a chápání okolního světa se zřejmě velice liší od našeho vlastního vnímání“ (2009, s. 60). Autorky, ve shodě s Lilli Nielsen, dále uvádějí tři klíčové faktory (podmínky), které jsou zásadní pro rozvoj herních dovedností u dětí s kombinovaným postižením:

1. **Role dospělého** – jako toho, kdo napomáhá procesu, je jeho prostředníkem a někdy musí zakročit, zároveň si zachovává i interaktivní a nedirektivní přístup.
2. **Vytvoření vhodného prostředí** – úprava prostředí zásadně ovlivňuje způsob, jakým je dítě zkoumá a interaguje s ním.
3. **Ohled na vývojovou úroveň dítěte** – aby se dítě mohlo učit prostřednictvím hry, musí mu být správně „ušita“ na míru podle stupně jeho vývoje.

### 2.3.2 Specifika hry u dětí s kombinovaným postižením

Brodin (2005) uvádí ve svém článku, že existuje „více podobností, než rozdílů mezi hrou dětí s postižením a dětí bez postižení, ale zdá se, že propast narůstá, čím více je dítě postižené“ (s. 644)<sup>18</sup>. Dítě se zdravotním postižením je hlavně dítětem a má stejné potřeby a přání, jako jiné děti (Brodin 1999). Malone a Langone (1995 in Brodin 2005) jsou také názoru, že děti s postižením si hrají více méně stejným způsobem jako děti bez postižení, a to navzdory tomu, že se zdají být pasivní a ke své hře potřebují např. jiné hračky. Nelze však opomenout, že hra dětí s postižením má specifické rysy a projevy, které vyplývají z druhu a rozsahu postižení (Přinosilová 2007). Přesto, že tato specifika jsou značně individuální, lze najít ve hře dětí s (kombinovaným) postižením určité společné znaky.

Jedním z těchto znaků je, že zatím co u dětí bez zdravotního postižení se hra zpravidla vyvíjí přirozeně, nezáměrně, jakoby sama od sebe, děti se zdravotním postižením (zvláště pokud jde o těžší a těžké formy postižení) se často musí učit, jak si hrát (Heuttig, Bridges, Woodson 2002; Lee, Mac William 2009).

Dalším znakem hry dětí s postižením by mohla být určitá jednotvárnost či „ztuhlost“ hry, „charakter jejího děje a průběhu bývá mechanický a stereotypní“ (Přinosilová 2007). Rigidního charakteru hry u participantů, zařazených do výzkumu, si všimli například i Barton a Wolery (2010) při zkoumání symbolické hry (*Pretend play*) u dětí s postižením.

Často zmiňovaným znakem je velký důraz na participaci dospělých<sup>19</sup> při hře těchto dětí. Zatím co děti bez postižení si hrají většinou samy, bez zasahování dospělých, u dětí s postižením to často není možné, protože jsou závislé na podpoře od svých rodičů či pečovatelů (Brodin 2005). U dětí s těžkým postižením je často patrná „naučená bezmocnost“ a nedostatek sociálních kompetencí, mnoho těchto dětí se tak jeví jako pasivní a mají potíže s iniciováním hry, potřebují být ke hře stimulovány rodičem nebo jiným dospělým (Brodin 1999).

Je také potřeba zmínit, že děti s (kombinovaným) postižením mají často specifické nároky na prostředí pro hru a hračky (resp. herní materiál), aby si mohly hrát a svou hru

---

<sup>18</sup> V originálním znění: „There are as a matter a fact more similarities than differences between play in children with and without disabilities, but the gap seem to increase the more disabled the child is“ (Brodin 2005, p. 644)

<sup>19</sup> Více o roli dospělých ve hře dětí s kombinovaným postižením viz podkapitola 2.5.

rozvíjet (např. Brodin 1999, 2005; Nielsen 1998; Lee, MacWilliam 2009; Heuttig, Bridges, Woodson 2002)<sup>20</sup>.

## 2.4 Význam dospělého ve hře dětí s kombinovaným postižením

Důležitá role dospělého ve hře dětí s kombinovaným postižením a v jejím vývoji byla již zmiňována. Navážeme-li na předchozí část práce a vrátíme-li se ke konceptu Lilli Nielsen, zaujímá dospělý ve hře dětí s kombinovaným postižením roli partnera. Jeho spolupráce a správný postoj je zásadní podmínkou při uplatňování principu aktivního učení (Nielsen 1998). Úkolem dospělého je nabídnout dítěti aktivitu, kterou si dítě může, ale také nemusí vybrat (Nielsen 1988 in Brodin 2005) a vytvořit vhodné podmínky pro hru – „rozestaví předměty tak, aby na ně dítě dosáhlo, a reaguje na jeho signály a hlasové projevy tím, že sdílí jeho zájmy a reaguje spolu s ním na jeho úrovni vývoje“ (Nielsen, s. 20).

Prakticky orientovaný pohled na roli dospělého ve hře dětí s kombinovaným postižením, v souladu s principy aktivního učení, přináší, ve své publikaci *Učíme se společně* (2009), M. Lee a L. MacWilliam. Autorky uvádí možnosti, jak dítěti pomoci k větší samostatnosti při hře a podpořit tak rozvoj a rozšiřování schopností dítěte aktivně zkoumat své okolí, učit se. Jednou z možností, jak iniciovat zájem dítěte o hru, je **paralelní hra dospělého a dítěte**. Dospělý se snaží hrou s různými hračkami přilákat pozornost dítěte, aniž by si hrál přímo s ním. Pokud hra dospělého vzbudí zájem dítěte a přiblíží se, dospělý mu ukáže nebo dá hračku (předmět), případně mu předvede, jak si s ní může hrát; poté položí hračku poblíž dítěte a nechá ho, aby si s ní hrálo samo. Důraz při paralelní hře je kladen na zvuky, hmatové vjemy a funkce předmětů s minimem řečových projevů. Dítě se prostřednictvím této hry učí nápodobě. Podmínkou je, že hra předváděná dospělým musí odpovídat vývojové úrovni dítěte a jeho zájmům, dítě by také mělo mít již přiměřeně rozvinutou schopnost manipulovat s předměty. Pokud si dítě již osvojí schopnost učit se nápodobou a začne-li vnímat a chápat reciprocitu, může dospělý zaujmout aktivnější roli ve **hře s výměnou rolí**. Dospělý instruuje dítě tak, že mu hrou v jeho blízkosti dává příklad, pak čeká na aktivitu dítěte. Dítě se takto učí strukturovanější hře. „Dospělý si musí být jistý, že herní dovednosti, na které se zaměřuje, jsou stále ještě v možnostech dítěte, ale při tom dostatečně obtížné, aby dítě bavily“ (Lee, MacWilliam 2009, s. 69). Dospělý by

---

<sup>20</sup> Více o podmínkách pro hru dětí s kombinovaným postižením viz podkapitola 2.5.

také měl podporovat **společnou hru dětí**, navozovat a vytvářet situace, které umožní vývoj kooperativní hry.

Důležitost role dospělého ve hře dětí s kombinovaným postižením (zvláště s těžkým) zdůrazňuje většina autorů, kteří se této problematice věnují. Jejich názory se však liší v míře vhodné participace dospělého na hře dítěte. Zatím co např. Stensland, Junker (1975 in Brodin 1999) zdůrazňují význam aktivní participace dospělého na hře dítěte, který pomáhá dítěti hrát si; Hanline a Fox (1993 in Brodin 1999) či Nielsen se naopak domnívají, že stěžejní rolí dospělého je strukturování vhodného prostředí pro hru, které umožní dítěti učit se prostřednictvím aktivního zkoumání a interakce s dospělými, dětmi a materiály, dospělý by měl hlavně následovat zájmy dítěte spíše, než se vměšovat do jeho hry.

Tomu, jak chápou matky dětí s kombinovaným postižením svou roli ve hře s jejich dítětem, se věnovala M. Buchanan (2009). Z jejího výzkumu vyplývá, že zúčastněné matky chápou hru zejména jako významné médium v interakci mezi nimi a dítětem. Matky také v rozhovoru zdůraznily, jak je pro ně důležité, aby se jejich dítě stalo více nezávislé; společnou hru pak některé z nich chápaly jako prostředek pro rozvoj herních dovedností, který umožní jejich dítěti hrát si více samostatně, případně s jinými dětmi.

Goldschmeidová upozorňuje také na to, že „pozorný dospělý poskytuje dítěti nesmírně důležité „emocionální zakotvení“, snižuje jeho obavy, osvobozuje jeho zvědavost, a tak mu umožňuje si hrát a učit se“ (1987, 1992 in Lee, Mac William 2009, s. 59).

## **2.5 Prostředí, hračky a předměty pro hru dětí s kombinovaným postižením**

Již v podkapitole věnující se specifikům dětí s kombinovaným postižením bylo zmíněno, že tyto děti mají specifické nároky na úpravu prostředí, aby se mohly aktivně účastnit hry. „Dítěti bychom měli vytvořit takové prostředí, které by mu poskytovalo možnost využít již osvojených motorických schopností, které by podněcovalo jeho zájem a zvědavost a dalo mu příležitost dosáhnout dalšího stupně vývoje (Nielsen 1998, s. 20).

Lilli Nielsen zdůrazňuje; vedle nutnosti znalosti vývojové úrovně dítěte (jeho připravenosti pro učení a dovedností, kterých už dosáhlo) a spolupráce dospělého; prostředí jako základní podmínku pro aktivní učení dítěte. Formuluje pojem „přehledný

a ohraničený prostor“ (in Lee, MacWilliam 2009), který nabízí dítěti **pocit bezpečí** - bezpečnou a známou základnu, ve které se dítě orientuje a cítí jistotu, jež mu umožní aktivně se věnovat zkoumání; **blízkost (dosažitelnost) předmětů** k manipulaci – dítě každým pohybem může vyvolat nějakou reakci, učí se vztahu **akce - reakce**, což podporuje záměrnost jeho pohybů; **vhodné akustické podmínky** – ohraničený prostor tlumí zvuky z okolí, takže dítěti nesplývá zvuková reakce, kterou samo vyvolalo s ostatními zvuky z okolí, učí se, že zvuky mají svou příčinu, kterou je v tomto případě jeho pohyb; prostor pro **učení se trvalosti objektů** – dítě se ve vymezeném prostoru učí, kde které předměty jsou, učí se je záměrně hledat (Lee, MacWilliam 2009, Moleman, Broek, Eijden 2014). Pro tyto účely navrhla Nielsen tzv. „*Little room*“ („*pokojíček*“) – otevřenou plexisklem krytou kóji, na jejíž horní desce jsou zavěšeny různé předměty, které má dítě ve svém dosahu. „Tato pomůcka poskytuje dítěti ideální prostředí k učení prostřednictvím vlastního aktivního zkoumání“ (Lee, MacWilliam 2009, s. 61).

Heuttig, Bridges a Woodson (2002) zdůrazňují zase nutnost vytvoření taktového prostředí, které bude maximalizovat možnosti participace a interakce dítěte s kombinovaným postižením s ostatními dětmi.

S vytvářením podnětného prostředí pro hru dítěte s kombinovaným postižením souvisí také výběr vhodných hraček a předmětů pro hru.

Vlivu hraček (a předmětů ke hře) na rozvoj dítě s postižením je mezi odborníky přikládán různý význam. Brodin (1999) prezentuje dvě základní stanoviska k významu hračky: jeden postoj vychází z toho, že hračka má pro hru a vývoj dítěte zásadní význam (Brockstedt, Lindquist 1981 in Brodin 1999); druhý postoj je založen na předpokladu, že hračky samy o sobě nejsou až tak důležité, daleko větší význam má vlastní hra (Knutsdotter Olofsson 1987 in tamtéž) a to, jak jsou hračky při hře používány, jestli se z nich dítě dokáže něčemu naučit (Knutsdotter Olofsson 1987; Newson, Newson 1982; Woodroffe, Willatt 1976 in tamtéž).

Děti s těžkým postižením se často zdají být pasivní a nepozorné (Brodin 1991, 1999 in Brodin 2005), pokud jsou jim však nabízeny stimuly prostřednictvím objektů, které jsou pro ně zajímavé, stávající se tyto děti v mnoha případech spontánně pozornější (Hawkins 1976 in tamtéž). Děti s těžkým kombinovaným postižením však musí často tyto funkce trénovat a výzkumy ukazují, že je zde spojitost mezi úrovní aktivity dítěte a jeho kognitivními schopnostmi (Brodin, Linstrand 2003; Sirén 2000 in Brodin 2005).

Hračky by tedy měly být pro dítě atraktivní, aby ho podněcovaly k pozornosti a manipulaci s nimi; hračky také musí respektovat vývojovou úroveň dítěte, ale „v některých rysech by měly být přiměřené následujícímu stupni učení“ (Nielsen 1998, s. 78). U dětí s (těžkým) kombinovaným postižením bývá zdůrazňována schopnost hračky působit na smyslové vnímání dítěte – hračky a předměty by dítěti měly poskytovat zvukovou, hmatovou i zrakovou zpětnou vazbu (Lee, MacWilliam 2009).

Moleman, Broek a Eijden (2014) třídí hračky, podle jejich vhodnosti využití v jednotlivých fázích dětské hry. **Hračky vhodné pro manipulační hru** by měly poskytovat zvukovou, zrakovou, ale případně také chuťovou či čichovou zpětnou vazbu. Vhodné jsou hračky s rozmanitou strukturou a různými povrchy, manipulace s nimi by měla být snadná (odpovídající velikost a váha hračky). **Hračky hodné pro kombinační hru**, by měli umožňovat vkládání a vyndávání (různé košíky, krabice, skříňky), dávání na sebe (různé kostky); spojování (stavebnice typu Duplo či stavebnice s magnetickými spoji). **Pro funkční a symbolickou hru** jsou pak vhodné předměty denní potřeby; doplňky pro hry s rolemi (různé převleky, kostýmy, klobouky, šály...); panenky a plyšáci a miniaturní předměty. Zapomenout by se nemělo na pískový stůl („pískovnici“) či bazének s pískem nebo vodou.

„Dítě by mělo mít k dispozici dostatečné množství hraček a předmětů, aby mohlo jednotlivé věci srovnávat a vybírat si, v jakém pořadí si s nimi bude hrát“ (Nielsen 1998, s. 78).

### 3. Hra dětí s kombinovaným postižením v předškolním věku a její vývoj pohledem případové studie

Hra u dětí s postižením bývá ve speciální pedagogice považována za významný diagnostický, terapeutický a edukační prostředek, přesto je zřídka předmětem výzkumů. Pro pedagoga, pracujícího s dětmi s kombinovaným postižením, mají přitom poznatky o hře a studium jejích specifíků zásadní význam – hra poskytuje cenné diagnostické informace a poznání zájmu dítěte o určité činnosti (hry), hračky umožňuje využití těchto poznatků v podpoře individuálního rozvoje dítěte a v komunikaci s ním. Jak upozorňuje např. Brodin (2005) je potřeba více se zaměřit na výzkum hry u dětí s (těžkým) kombinovaným postižením prostřednictvím případových a popisných studií, které by rozšířily poznatky o hře u těchto dětí.

Také já považuji hru za důležitou součást své speciálně pedagogické práce. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla hru dětí s kombinovaným postižením a její vývoj podrobit zkoumání v rámci své diplomové práce.

**Cílem** kvalitativně orientovaného výzkumu, který je předmětem této kapitoly, je **analyzovat hru** vybraných **dětí s kombinovaným postižením** v předškolním věku v prostředí denního dětského rehabilitačního stacionáře a přispět tak k rozšíření poznatků o hře těchto dětí. V rámci výzkumného tématu jsem si stanovila následující **výzkumné otázky**:

1. Jaké místo zaujímá hra v životě vybraných dětí s kombinovaným postižením)?
2. Jaká jsou specifika hry vybraných dětí?
3. Jak (a zda vůbec) se hra u těchto dětí vyvíjí?

#### 3.1 Metodologie

Pro výzkumné šetření byl zvolen design **případové studie**, která je tvořena sérií čtyř kazuistik (dílkách případových studií). Tento přístup, založený na důkladném zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu příkladů (Švaříček, Šed'ová a kol. 2007), se jeví pro zkoumání daného tématu jako relevantní a vhodný. Jak uvádí Hadj Moussová: „Při zkoumání jednotlivého případu sice poznáváme specifický a individuální případ, který se liší od všech ostatních, ale zároveň zde můžeme při pozorném studiu



vypozorovat znaky, typické pro určitý problém, byť zakryté individuálním zabarvením“ (Hadj Moussová, J. Duplinský a kol. 2002, s. 94).

### 3.1.1 Participanti (účastníci) výzkumu

Do případové studie byly zahrnuty čtyři děti předškolního věku s kombinovaným postižením, které docházejí do denního dětského rehabilitačního stacionáře, kde pracují. Výběr nebyl náhodný, záměrně jsem volila děti (tři dívky a jednoho chlapce) přibližně stejného věku, které dochází do stacionáře již delší dobu a je tedy možné, prostřednictvím dokumentace vedené zařízením, sledovat vývoj jejich hrového chování. Děti se liší rozsahem svého zdravotního postižení.

**Klára.** Kláře je šest a půl roku a dochází do denního dětského rehabilitačního stacionáře již pět let; je velmi přátelská, bez obtíží vychází s ostatními dětmi i s tetami<sup>21</sup>. Zpočátku v zařízení plakala a fixovala se na konkrétní tety, od ostatních nechtěla přijímat stravu, nereagovala na jejich komunikační záměry směrem k ní. V současnosti již bez problému spolupracuje se všemi pracovníci, má zájem o účast na všech aktivitách, které jsou v zařízení pořádány, ostýchá se před lidmi, které nezná, musí je nejdříve lépe poznat, než s nimi začne komunikovat. Do zařízení dochází pravidelně a ráda.

**Lucie.** Lucii je šest a půl roku, do denního dětského rehabilitačního stacionáře dochází přes pět let; je velmi přátelská a společenská, s ostatními dětmi vychází bez problémů, v kolektivu dětí však také dokáže aktivně prosazovat své zájmy. Ráda spolupracuje s tetami a má zájem o aktivity pořádané v zařízení, které navštěvuje pravidelně. Tento školní rok dochází Lucie do stacionáře naposledy, po prázdninách nastoupí do první třídy základní školy speciální. Lucie a Klára o sobě říkají, že jsou kamarádky.

**Martina.** Martině bylo nedávno také šest let, do denního dětského rehabilitačního stacionáře dochází přes tři roky. Je usměvavá a s ostatními dětmi vychází bez větších obtíží, i když jejich blízkou společnost a spolupráci s nimi příliš nevyhledává. Má ráda, když teta chvíli věnuje pozornost jen jí, více se pak snaží o spolupráci, zvláště je-li

---

<sup>21</sup> Všechny pracovníce, podílející se na poskytované sociální službě, jsou dětmi osločovány „teto“, toto označení ponechávám a bude tedy v textu i nadále používáno pro označení pracovníků denního dětského rehabilitačního stacionáře.

chválena. Do stacionáře se vždy těší a chodí pravidelně. V příštím školním roce bude navštěvovat přípravný stupeň základní školy speciální.

**Petr.** Petrovi je šest let a do denního dětského rehabilitačního stacionáře dochází z vybraných dětí nejkratší dobu – dva roky. Přichází vždy s úsměvem a hlasitě vokalizuje. Přítomnost ostatních dětí ho nijak neznepokojuje, těší se ze zájmu tet. Jeho docházka do stacionáře není příliš pravidelná, několikrát do roka jezdí na rehabilitační pobyty do lázní a do stacionáře dojíždí s rodiči z města vzdáleného téměř padesát kilometrů, což je zatěžující jak pro Petra, tak pro jeho rodinu. Z tohoto důvodu nastoupí v příštím školním roce do přípravného ročníku základní školy speciální v místě svého bydliště.

### 3.1.2 Metoda sběru a analýzy dat

Informace pro vypracování jednotlivých kazuistik byly získány na základě:

(1) **analýzy dokumentace:** jedná se o dokumentaci vedenou speciálním pedagogem zařízení v rámci vypracování a hodnocení dlouhodobých individuálních rehabilitačně edukačních plánů a dílčích osobních cílů dětí, dále pak o zprávy ze speciálně pedagogických a psychologických vyšetření realizovaných pracovníky speciálně pedagogického centra, případně o zprávy dalších odborníků, které zákonní zástupci stacionáře poskytli a souhlasili s jejich zpracováním v rámci této diplomové práce;

(2) dlouhodobého **zúčastněného pozorování** vybraných dětí v herních situacích včetně jejich kontextu (aktuální situace, dlouhodobý stav, změny v jednotlivých oblastech vývoje), které probíhalo od září 2013. Pozorování bylo zaměřeno na celkový průběh situace u vybraného jedince s následnou analýzou zaměřenou na to, zda lze danou aktivitu považovat za hru či nikoliv, pokud ano, pak, jak hra probíhala, jak byla motivována, jak se dítě při hře chovalo, do jakých interakcí během hry vstupovalo, jaké předměty si ke hře vybralo, jak s nimi zacházelo, zda se tato hra objevila poprvé, nebo se jedná o opakování činnosti s obměnami či bez obměn.

Uvedené kazuistiky se zaměřují také na to, zda a jak se hra u vybraného dítěte vyvíjela. Vedle deskriptivního zachycení vývoje hry byla pro přehlednost použita tabulka zaznamenávající klasifikaci úrovně vývoje hry, která vychází z druhů her z pohledu vývoje dítěte vymezených v podkapitole 1.4 této práce. Klasifikace byla vypracována na základě *Škály vývoje hry* (Hellendorn 1989, revidovaná Moleman, Van den Broek, Van Eijden 2009), přidány byly kategorie *Pohybová hra I.* (zahrnující primární pohybové a slovně-pohybové hry typické pro děti ve věku cca do 18 měsíců), *Pohybová hra II.* (zahrnující

pokročilejší pohybové hry, např. běhání, skákání, jízdu na odrážedle, tříkolce apod., které vyžadují dosažení určitého stupně motorického vývoje), *Jednoduché sociální hry* (typické pro děti v kojeneckém věku) a *Druhy společné hry* dle Feinders, Van Waesbergh (1996 in Moleman, Van den Broek a Van Eijden 2014). Zohledněno bylo také vedení hry ze strany dospělého (vedení hry je zde chápáno v širokém slova smyslu od nabídky a motivace k určité hrové činnosti po interakci dítěte s dospělým, jako hrovým partnerem).

### 3.1.3 Specifika výzkumu (prostředí, limity)

Výzkum byl realizován v denním dětském rehabilitačním stacionáři v Ústeckém kraji, ve kterém pátým rokem pracuji jako pedagog (resp. jako sociální pracovník - speciální pedagog). Jedná se o zařízení poskytující sociální službu (částečně i službu z oblasti zdravotnictví, do níž spadá fyzioterapie). Jako zařízení sociálních služeb spadá Denní dětský rehabilitační stacionář pod Ministerstvo práce a sociálních věcí a jeho činnost se řídí zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

Denní dětský rehabilitační stacionář je určen pro děti a mladistvé ve věku od 1 roku do 17 let se zdravotním postižením (příp. rizikem vzniku zdravotního handicapu). Náplní služby je komplexní rehabilitační péče a podpora zahrnující: fyzioterapii (dle indikace lékaře), pomoc či poskytnutí podpory a podmínek pro rozvoj samostatnosti v oblasti stravování, osobní hygieny a oblékání, výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti.

Celková kapacita zařízení 20 dětí je v současnosti zaplněna ze tří čtvrtin. Jedná se o zařízení s denním provozem, děti tedy dochází ráno (mezi 6 – 8 hod.) a po obědě, popř. odpoledne (nejpozději v 16 hod.) odcházejí domů.

Ve stacionáři působí vedoucí, dvě pracovnice v sociálních službách, dvě fyzioterapeutky, sociální pracovník – speciální pedagog, kuchařka a sanitární pracovnice.

Všechny děti docházející do Denního dětského stacionáře sdílejí jednu společnou místnost – hernu s jídelním koutem. Tvoří tedy třídu, jež se svou podobou asi nejvíce přibližuje třídě v mateřské škole. Individuálně či skupinově se pak děti účastní aktivit v tělocvičně, rehabilitační třídě (místnosti vybavené zejména pro výchovně-vzdělávací činnosti „u stolu“) a v relaxační místnosti.

Již z popisu cílové skupiny (dětí a mladistvů ve věku od 1 do 17 let věku) je patrné, že se jedná o velmi heterogenní skupinu z hlediska věku. Většinu tvoří děti předškolního věku od 4 do 6-7 let. Značně heterogenní je skupina také z hlediska typu a hloubky zdravotního postižení. Nejpočetnější část skupiny tvoří děti s kombinovaným postižením.

Stacionář navštěvují také malé děti (ve věku 1,5 – 3 roky) se změnami v motorickém vývoji, které potřebují denní péči fyzioterapeuta; děti s tělesným postižením, děti s mentálním postižením, autismem a děti se zdravotním znevýhodněním, které se hůře dostávají do běžných mateřských škol (např. děti s epilepsií či voperovaným ventrikulo-peritoneálním shuntem pro odvod mozkomíšního moku).

Bádání v prostředí vlastního zaměstnání přináší výzkumníkovi určité výhody, ale také nevýhody. Za výhody lze považovat to, že výzkumník je přirozenou součástí prostředí a jeho přítomnost tedy nijak neovlivňuje chování sledovaných osob; výzkumník zná dobře prostředí, ve kterém zkoumá; účastníky výzkumu, má možnost dlouhodobě sledovat v různých situacích a v různém naladění, v kontextu jejich životního příběhu, aktuálního zdravotního stavu, rodinné situace atd.; poznatky učiněné v rámci výzkumu může výzkumník-pracovník bezprostředně využít při své práci.

Nevýhodou je, že výzkumník je dlouhodobou součástí života sledovaných osob a jako takový si vytváří vůči těmto osobám vztah, který může být emocionálně zabarven, je tak pro něj mnohem obtížnější zachovat si nadhled v průběhu bádání, aby nedocházelo ke zkreslení získaných dat a jejich interpretace.

### 3.1.3 Etické aspekty výzkumu

Vypracování kazuistik vyžadovalo také seznámení se, prostudování a zpracování důvěrných informací týkajících se dětí, které jsou v případové studii zahrnuty. Práce s osobními daty, diagnózami dětí a zprávami z psychologických a speciálně pedagogických vyšetření vyžaduje zvláštní obezřetnost, zvláště jsou-li tyto informace dále použity v textu, který bude zveřejněn.

Z tohoto důvodu byli rodiče dětí, jako jejich zákonní zástupci, požádáni o svolení k zahrnutí jejich dítěte do případové studie a následnému zpracování a uvedení těchto informací: měsíc a rok narození dítěte, diagnóza, stručná rodinná a osobní anamnéza, speciálně pedagogická a psychologická anamnéza. Rodiče souhlasili za předpokladu, že bude zachována důvěrnost těchto informací, tj. nebudou uveřejněny žádné identifikační údaje dítěte ani jeho rodinných příslušníků a jméno dítěte bude změněno.

Rodiče podepsali o těchto skutečnostech *Informovaný souhlas zákonného zástupce*, jehož znění je uvedeno v příloze č. 2. Vyplněné informované souhlasy zákonných zástupců jsou bezpečně uloženy v materiálech autorky této práce spolu s dalšími podklady použitými pro vypracování diplomové práce a poznámkami z pozorování.

## **3.2 Kazuistiky zaměřené na rozbor a vývoj hry vybraných dětí s kombinovaným postižením**

### **3.2.1 Klára - kazuistika č. 1**

Jméno: **Klára**

Datum narození: říjen 2008

#### **Rodinná anamnéza:**

Klárka žije v úplné rodině s rodiči a bratrem, dvojčetem, bratr je zdravý.

#### **Osobní anamnéza:**

Narozená ze 4. rizikového těhotenství matky, porod předčasný (v 7. měsíci těhotenství, císařským řezem z důvodu kolizní polohy dvojčat), hned po narození se u Klárky začal rozvíjet hydrocefalus, umístěna v inkubátoru, v prosinci 2008 zaveden ventrikulo-peritoneální shunt pro odvod mozkomíšního moku. Pro rozvoj centrální tonusové poruchy sledována neurologem.

V současné době sledována neurologem, neurochirurgem a ortopedem. V denním dětském rehabilitačním stacionáři je pravidelně prováděna fyzioterapie – Vojtova metoda, individuální cvičení, hydroterapie. V evidenci speciálně pedagogického centra.

Edukace: od roku 2010 dochází pravidelně a ráda do denního dětského rehabilitačního stacionáře, pro příští školní rok (2015/2016) doporučen speciálně pedagogickým centrem odklad školní docházky a pokračování v docházce do denního dětského rehabilitačního stacionáře.

Diagnóza: Vrozená mozková obrna<sup>22</sup> (dětská mozková obrna) – kvadruspastická forma s akcentem na dolní končetiny a pravou horní končetinu; těžká mentální retardace (při horní hranici pásma); dysartrie (v rámci základní diagnózy); aktuálně, v šesti a půl letech, zjištěna dosud nekompenzovaná zraková vada; zdravotní znevýhodnění: stav po zavedení V-P shuntu.

---

<sup>22</sup> Dle Mezinárodní klasifikace nemocí G80.0

### **Aktuální stav ze speciálně pedagogického pohledu**

Klára dochází do zařízení pravidelně a ráda, dle referencí matky se vždy těší. S ostatními dětmi a s tetami vychází bez obtíží, je přátelská, zná jména všech dětí, o některých zná i různé podrobnosti (např. jestli má dítě sourozence a jak se jmenuje, jakou značku má v zařízení apod.); spontánně navazuje s dětmi rozhovor, někdy má trochu tendenci ostatní děti „dirigovat“. Obtížně se adaptuje na změny režimu a nové lidi. Klára je limitována výrazným pohybovým postižením, pravá ruka je neustále ve flexi, levá je o něco funkčnější. Velmi se snaží o manipulaci s různými předměty a ve svém snažení je až obdivuhodně trpělivá.

**Komunikace:** Klára užívá prostředky nonverbální komunikace, naváže oční kontakt s komunikačním záměrem, mimikou vyjádří libost/nelibost, pokyne hlavou ANO/NE, rozumí běžným gestům a sama se o gesto pokouší.

Expresivní složka řeči je narušena dysartrií, občas – zejména při zvýšeném vypětí (např. přítomnost neznámých lidí) - Klárka jen otevře pusku či špitne, hovoří však velmi ráda i ve víceslovných větách, komunikaci směrem k ostatním dětem nebo k tetám často sama iniciuje, pamatuje si texty písní, říkanek, vypráví krátké pohádky podle obrázkové knížky, svůj zážitek z předešlého dne, občas fabuluje. Klára zná celou řadu běžně užívaných slov, pokládá otázku „proč?“.

Z hlediska receptivní složky řeči, rozumí Klára běžně používaným pojmům a pokynům a v rámci svých možností má velkou snahu jim vyhovět; dobře reaguje na povzbuzování a má velkou radost z pochvaly. Vyslechne krátké vyprávění, nejlépe doplněné obrázky, po vyslechnutí dokáže (lépe opět s obrázkovou podporou) uvést základní informace, např. o co v příběhu šlo, jak se jmenuje hlavní hrdina, zapamatuje si i některá nová slova pokud jsou při vyprávění zdůrazněna; příběh, s obrázkovou podporou, stručně převypráví.

**Myšlení a smyslové vnímání:** nacvičuje manipulaci s tabletem při jednoduchých herních aplikacích (pexeso, druhy zvířat, tvary, barvy...). Začíná si postupně osvojovat základní předmatematické představy (málo/hodně, malý/velký), napočítá do deseti, vyjmenuje dny v týdnu (co je dnes za den většinou ještě nutné připomenout – na základě toho pak řekne, jaký byl den včera, a jaký bude zítra). Klára se orientuje v denním režimu, i v základním tělesném schématu.

Vyhledá a pojmenuje barvy, základní tvary, najde shodné dvojice (pexeso „naruby“, klasické pexeso na tabletu cca 4 páry), půlené obrázky samostatně nesloží,

nesestaví obrázky podle posloupnosti děje. Rozumí úkolu vytvořenému s jasnou strukturou, vizuální podporou. Klára se orientuje v jednotlivých nacvičených oblastech – potíže má s propojením a návazností dovedností; je úspěšnější tam, kde může využít mechanickou paměť.

Klára se otáčí za zvukem, vyhledává zdroj zvuku. Projevuje zájem o hračky a předměty se zvukovou zpětnou vazbou, o hudební nástroje, rozliší dobře známý předmět, zvíře podle zvuku, známou píseň podle melodie. Lze sledovat přetrvávající hypersenzitivní reakci na silné, nepříjemné zvuky.

**Hrubá a jemná motorika:** Klára je imobilní, sedí pouze v upravené židli s klínem a oporou těla, po delším sezení je potřeba i opora hlavy; vleže na podložce se přetočí („překulí“) na bok, na břicho, tímto způsobem se přesune směrem k objektu svého zájmu, občas se Klárce podaří opřít se vleže na břiše o lokty (tzv. „pase koníčky“). Velká snaha o uchopování různých předmětů a psacího náčiní, úchop levou rukou paretický, křečovitý, palec jde jen těžce do opozice. Předměty, které se jí podaří uchopit, drží pevně, manipuluje s nimi, obtíže má Klárka s jejich záměrným pouštěním. Pokouší se o vkládání předmětů do krabiček, lahví, navlékání na trn, vkládání obrázků do výřezů – ve všech těchto činnostech je velmi snaživá a trpělivá a málo kdy se vzdá, dokud úkol nevyřeší.

**Sebeobsluha:** v sebeobslužných činnostech je Klára velmi limitována svým tělesným postižením. Je inkontinentní, občas upozorní na potřebu přebalit. S obtížemi v koordinaci si samostatně dává do úst chléb pokrájený na kousky, velký zájem má o samostatné jedení lžící a pití z běžného hrnku (samostatně pije z dětského hrnku). Společně se nám podařilo najít funkční úchop hrnku a lžice, donesení do úst však vyžaduje od Kláry velké úsilí kvůli omezené funkčnosti ruky a nekoordinovaným pohybům (souhybům), nutná je alespoň mírná facilitace pohybu. V oblasti svlékání a oblékání potřebuje Klára vysokou míru podpory, snaží se však o spolupráci.

## **Hra a její vývoj**

Úroveň vývoje hry je u Kláry hodnocena ve čtyřech obdobích: (1) červen 2012, (2) červen 2013, (3) červen 2014 a (4) aktuální úroveň hry v březnu 2015. Hodnocení bylo realizováno na základě zúčastněného pozorování a analýzy dokumentu *Hodnocení individuálního rehabilitačně edukačního plánu*.

(1) **Červen 2012.** Klárka projevuje zájem o hru a hračky, s dopomocí manipuluje s ozvučenou hračkou, hudebním nástrojem, s relaxačními předměty (např. relaxačními

ježky, balonky). Aktivně se snaží o úchop hračky a manipulaci s ní, limitována je svými pohybovými možnostmi. Sleduje hru ostatních dětí a má zájem se jí také účastnit, účast na (paralelní) hře společně s ostatními dětmi „na zemi“ je možná jen za předpokladu, že sedí na klíně u tety. Pokouší se o manipulaci s kostkami, s pannou a postýlkou. Takovou hru prožívá velmi radostně, hlasitě se směje, při přerušení hry dává mimikou obličej najevo nelibost, někdy se i rozpláče. Ráda by vše dělala „sama“. Mezi její oblíbené předměty a hračky patří hračky s audiovizuální zpětnou vazbou, hudební nástroje, projevuje zájem o kostky, panenky, zvířátka.

(2) **Červen 2013.** Klára se velmi ráda účastní hry „na zemi“ spolu s ostatními dětmi, žádá tetu, aby si s ní šla hrát (resp. sedla si s ní na zem k ostatním dětem), patrná je počínající „nárazová“ spolupráce při hře (žádá děti o podání hračky, půjčí hračku), s dopomocí se účastní společné sekvenční hry (posílání balonu, auta, společné stavění komínu). Vybírá si hračky ke hře a požaduje jejich podání (k samostatné spontánní hře převážně hračky určené k manipulaci – např. různé hračky se zvukovými a zrakovými efekty). Sledujeme pokrok v manipulaci s hračkami a herními předměty, zvládá samostatně aktivovat hračku se zvukovým efektem, vkládá balonky do krabičky, do nákladního auta... Vedle manipulační hry, se zapojí do námětové hry iniciované dospělým (např. „na vaření“), začíná chápat prvek „jako“ ve hře, tato hra je zaměřena na izolované akce a jejich opakování (např. „jako“ osladí čaj v hrnečku a vypije ho, dá panence napít z lahvičky...). Oblíbené předměty a hračky: panenky, nádobíčko, auta, kostky, hračky a předměty s audiovizuální zpětnou vazbou, hudební nástroje, obrázkové knížky, písek.

(3) **Červen 2014.** Klára se velmi ráda zapojuje do hry s ostatními dětmi, pro hru si již vybírá konkrétního hrového partnera, se kterým sdílí společné téma hry, objevuje se prvek spolupráce ve hře (na bázi půjčování hraček a nárazové akce např. podá kamarádovi hrnek s čajem který „uvařila“, dá ochutnat jídlo, nejedná se o spolupráci v pravém smyslu kooperační hry). Rozšiřuje se repertoár her, vedle manipulačních (resp. kombinačních) a funkčních her, je patrná i jednoduchá symbolická hra, převážně v interakci s dospělým, zaměřená na opakující se témata (vaření, nakupování, doktor) se stejným scénářem, obměny ve hře nabídnuté dospělým přijímá a integruje do svého scénáře. Klára aktuálně preferuje panenky, miniaturní nábytek, domečky, nádobíčko, kuchyňka, pokladna, auta, kostky, písek, zůstává i obliba hraček s audiovizuální zpětnou vazbou.



(4) **Březen 2015** Klárka aktivně vyžaduje zapojení do hry (ať již s ostatními dětmi, nebo s dospělým); žádá kamarádku nebo tetu, aby si s ní šla hrát. Z podložky se pomocí přetáčení přesouvá po herně směrem k hračkám, o které má zájem (případně k dětem, se kterými si chce hrát). Při symbolické hře již sama navrhuje téma hry, využívá pevný repertoár 5 her, který se opakuje: na prodávání, na doktorku, na maminku, na vaření a na opravu aut, spontánní podoba těchto her se jeví spíše jako manipulační, případně funkční (např. dává panence lahvičku, injekci; „šroubuje“ kola u auta), na dotaz „co dělá“, je však zřejmý symbolický prvek i jednoduché přijetí role („ale, panenka je nemocná, tak jí dávám injekci na horečku“). Rozvíjení scénářů hry probíhá převážně v interakci s dospělým (drobné obměny se objeví i při spontánní hře).

Ve hře je patrná krátká spolupráce (na úrovni asociativní hry) – sdílí s jiným dítětem hračky, téma hry, navzájem si hračky podávají, ochutnávají, co „uvařily“, kooperace (plánování průběhu hry, rozdělení rolí...) jen ve hře s dospělým.

#### **Pozorování vybrané hrové sekvence**

Je po obědě, některé děti šly už domů, jiné šly spát, Klárka čeká, až pro ni přijde maminka a jako vždy mne žádá, jestli si s ní půjdu hrát. „*A na co si budeme hrát?*“, ptám se. „*Nevím*“, odpovídá Klára. Řeknu jí, ať to tedy vymyslí a čekám na odpověď. Po chvíli Klárka říká „*už vím, teto, co kdybysme si hrály na doktorku*“? Zeptám se, jestli nevádí, že na doktorku jsme si hrály včera; Klárka odpoví, že nevádí. „*Tak co budeme potřebovat na tu hru připravit?*“, ptám se Kláry, odpoví, že lékařský kufřík a panenku, co bude jako nemocná. Když máme všechny potřebné rekvizity ke hře, ptám se Klárky, zda chce být sestřička nebo paní doktorka. Klárka se rozhodne být paní doktorkou a já jsem tedy sestřičkou. Položím před ní „nemocnou“ panenku a ptám se „*Paní doktorko, tak copak té panence je?*“, „*Nevím, co jí je?*“ odpovídá Klárka. „*No, já taky nevím, ty jsi paní doktorka!*“. „*Tak já budu sestřička!*“ odpoví Klára. Souhlasím a Klárka se ptá „*Tak paní doktorko, copak je tý panence?*“, „*Bolí, jí břicho, asi něco špatného snědla*“, odvětim. „*Dáme jí injekci?*“, zeptá se Klárka a já souhlasím, že panence musíme dát injekci proti bolesti. Klárce se nedaří injekci (aplikátor na dětský sirup) s kufříku vytáhnout, a tak mne žádá, abych jí podala. Držím injekci u panenky a Klára se snaží zasunout vnitřní část injekce, hned, jak se jí to podaří, říká: „*Ted' já budu paní doktorka*“. Část hry se opakuje podle stejného scénáře, s tím rozdílem, že nyní je doktorkou Klára. Poté Klára odchází domů.

Tab. 1 Úroveň vývoje hry - Klára

Druh hry		Hodnocené období			
		6/2012	6/2013	6/2014	3/2015
Manipulační hra	Zájem o herní materiál	S	S	S	S
	Jednoduchý tělesný kontakt s herním materiálem	S	S	S	S
	Krátká akce s předmětem	S	S	S	S
	Prozkoumávání jednotlivých částí hračky	S	S	S	S
	Rozpohybování části předmětu	V	S	S	S
	Držení dvou předmětů najednou (bez jejich vzájemného kontaktu)				
	Náhodné ťukání předměty o sebe				
Kombinační hra	Vyndávání jednoho předmětu z druhého		S	S	S
	Dávání věci k sobě tak, jak do sebe patří	V	S	S	S
	Uspořádávání předmětů na základě jejich vlastností	V	V	S	S
	Stavba v prostoru minimálně ze dvou předmětů	V	V	V	V
	Série herních činností za sebou, bez funkční spojitosti	V	S	S	S
Funkční hra	Přiřazování předmětů tak, jak sobě reálně patří		V	S	S
	Provádění správných činností s předměty		V	S	S
	Série funkčních herních akcí				
Symbolická hra	Předvádění vlastních aktivit		V	S	S
	Jednoduchá symbolická hra zaměřená vůči ostatním		V	S	S
	Opakovní jednoduchého schématu s obměnami			V	S V
	Kombinace různých symbolických schémat			V	V
	Předem promyšlená symbolická hra s náhradou objektů				
	Kombinace předem promyšlené hry, vznik příběhu				
Pohybová hra I. (cca do 18 m. fyziologického věku)					
Pohybová hra II. (cca od 18 m. fyziologického věku)					
Jednoduché sociální hry					
Společná hra s dětmi	Sledování a poslouchání hry	S	S	S	S
	Samostatná hra	S	S	S	S
	Paralelní hra	V	V	S	S
	Asociativní hra		V	V	S
	Kooperativní hra				V

Poznámka: **V** = druh hry přítomný pouze v interakci s dospělým (iniciovaná, vedená hra),  
**S** = druh hry přítomný ve spontánních hrových činnostech

## **Shrnutí a interpretace**

Klářino hrové chování se vyvíjí, zatímco v prvním hodnoceném období byla dominantní manipulační hra, příp. kombinační hra, v následujících obdobích se přes hru funkční dostává k základům symbolické hry. Nástup symbolické hry koresponduje s rozvojem komunikačních schopností, ke kterému došlo zejména v posledních dvou letech.

V rozvoji hry Kláry plní významnou roli dospělý. A to jednak z důvodu jejího pohybového omezení, které vyžaduje podporu dospělého v řadě činností, jednak proto, že Klářina hra je poměrně rigidní, „nová“ hrová témata a obměny tak vycházejí převážně z iniciace dospělého. Klára nejdříve „načerpává“ obměny a rozšíření hry, které použije její dospělý hrový partner a integruje je do scénáře hry, později je sama schopná menších inovací v daném hrovém scénáři.

Při další hře Na doktorku, která byla předmětem pozorované hrové sekvence, je Klára opět doktorkou, panenku zase bolí břicho, protože něco špatného snědla, až po té co jsem doktorkou zase já a řeknu, že panenka má zlomenou nohu, inovuje v příští hře Klárka scénář tak, že panenka má zlomenou nohu i ruku a k tomu jí bolí břicho. Z každé hry Na doktorku si Klárka vezme nějakou informaci (typ nemoci, léky po jídle, před jídlem, na horečku...), kterou příště pozmění svou hru, případně vymyslí i vlastní inovaci (která často bývá určitou asociací), v současné době již vybírá samostatně s poměrně širokého spektra různých nemocí, příznaků atd. Nevím, co panence je odpovídá většinou poté, co hru delší dobu nehrajeme.

### 3.2.2 Lucie – kazuistika č. 2

Jméno: **Lucie**

Datum narození: květen 2008

#### **Rodinná anamnéza:**

Lucie žije v úplné rodině s rodiči a s o rok a půl starším bratrem; oba rodiče jsou zdraví, bez zátěže v rodinné anamnéze, bratr je také zdravý.

#### **Osobní anamnéza:**

Lucie se narodila ze třetího těhotenství matky. V průběhu těhotenství byla matka sledována, brala inzulin, zjištěno bylo nadměrné množství plodové vody, tekutina u srdce plodu (hydrothorax) a zvětšení jater (hepatomegalie). Porod proběhl císařským řezem v osmém měsíci těhotenství. Postupně se objevují výrazné poruchy příjmu stravy, které jsou v září 2008 řešeny zavedením Perkutánní Endoskopické Gastrostomie (PEG) pro podání stravy sondou přes břišní stěnu rovnou do žaludku. Pro stagnaci psychomotorického vývoje, dráždivost, stáčení do opistotonu a afektivní záchvaty sledována neurologem. Na základě klinického obrazu a vnějších tělesných znaků (fenotypu) Lucie typických pro Costello syndrom odeslána na genetické vyšetření, které diagnózu potvrdilo.

V současné době sledována Ústavem biologie a lékařské genetiky, Centrem zrakových vad, neurologem, ortopedem, kardiologem. V denním dětském rehabilitačním stacionáři pravidelně prováděna fyzioterapie – individuální cvičení, dříve Vojtova metoda. V evidenci speciálně pedagogického centra.

Edukace: od srpna 2009 dochází Lucie pravidelně a ráda do denního dětského rehabilitačního stacionáře. Ve školním roce 2015/2016 bude na základě doporučení speciálně pedagogického centra docházet do první třídy základní školy speciální.

Diagnóza: lehká až středně těžká mentální retardace, hypotonický syndrom smíšený, vrozená deformita kyčle (po operaci v roce 2013), vada zraku: centrální porucha zraku (CVI) – crowding fenomén, strabismus (s brýlovou korekcí), narušená komunikační schopnost (opožděný vývoj řeči) v rámci základní diagnózy. Zdravotní znevýhodnění: Costello syndrom (spojený se zvýšeným rizikem karcinomu).

### **Aktuální stav ze speciálně pedagogického pohledu**

Lucie dochází do denního dětského rehabilitačního stacionáře více jak pět let. Chodí pravidelně a ráda, je přátelská a velmi komunikativní. Vychází dobře s dětmi i s tetami, velmi ráda pomáhá (např. se sklizením ze stolu, s přípravou postelí ke spánku...). Aktivně spolupracuje na různých činnostech, se zálibou chodí do „třídy“. V interakci s dětmi prosazuje aktivně své zájmy - převážně slovně, občas dítě strkne, nebývá však nepřiměřeně agresivní. Často používá větu „Teto, já tě mám ráda“, převážně za účelem odklonění pozornosti (např. pokud neví, co má odpovědět na položenou otázku), někdy také pro získání odměny.

**Komunikace:** Lucie používá nonverbální formy komunikace (oční kontakt, mimika, gesta) i verbální komunikaci. Užívá řadu běžných slov, tvoří kratší větná spojení, prostřednictvím nichž dokáže sdělit zážitek (např. co se dělo včera doma); vyjmenuje, co vidí na obrázku, v jednoduchých větách komentuje děti v herně; snaží se stručně převyprávět známou pohádku (s obrazovou nebo slovní podporou). Ptá se „Proč?“. Ve výslovnosti je patrná mnohočetná dyslalie a přesmykování hlásek a slabik (jednotlivé slabiky rozliší a zopakuje). Obtíže dělá Lucce zapamatování si názvů barev (zrakově od sebe barvy bezpečně odliší), jmen dětí, reprodukce textů dětských písní, říkanek, zopakování věty apod. Lucie má ráda slovně-pohybové hry, rozumí všem pokynům spojeným s každodenními činnostmi, zvládá i některé složitější pokyny, při jednodušších úkolech zvládá postupovat podle slovní instrukce, složitější zadání je třeba ukázat.

**Myšlení a smyslové vnímání:** Lucka vyhledá známý předmět na obrázku, prohlíží si knížky se zájmem; pojmenuje některé obrázky z běžných okruhů témat (oblečení, dopravní prostředky, hračky, potraviny), u některých potřebuje pomoc pro potíže s vybavováním pojmu. Nacvičuje pojmenování barev, předpočetní pojmy, zařazování prvků k nadřazeným pojům, orientaci v prostoru, pojmenování dnů v týdnu, posloupnost v časové orientaci v denních činnostech. Sérii obrázků podle časové posloupnosti zatím Lucie neseřadí.

Samostatně roztřídí předměty podle barvy a tvaru, vyhledá a ukáže základní barvu. Po demonstraci Lucie složí obrázek ze dvou – čtyř částí; hraje pexeso (s šesti dvojicemi) či vyhledá obrázek shodný s předlohou (z 12 podobných obrázků) na tabletu; vydrží sledovat pohádku v TV. Obtíže dělá Lucii hledání odlišností v podobných obrazech.

Lucka reaguje na sluchové podněty, otáčí se a vyhledává zdroj zvuku. Rozliší několik známých předmětů, zvířat a hudebních nástrojů podle zvuku. Vydrží poslouchat

krátký příběh (doplňený obrazovým materiálem), projevuje zájem o poslech písni, hru na hudební nástroj, ráda manipuluje s hračkami se zvukovou zpětnou vazbou.

**Hrubá a jemná motorika:** Lucie zvládá chůzi, běh v terénu, poskoky i překonání jednoduché překážky. Patrná je lehčí neobratnost v pohybu. Nacvičuje manipulaci s míčem a ráda se přidá k slovně-pohybovým hrám a tanečkům, potíže má zatím v rovnovážných cvicích.

Lucka bez problémů manipuluje s většími předměty a hračkami, s menšími předměty manipuluje méně obratně, vážne vizuomotorická koordinace. Zvládá vkládání kuliček do lahve, navlékání tvarů na trn či větších korálků na provázek, nacvičuje práci s drobnějšími kostkami, korálky, hříbečkovou mozaiku podle předlohy. Ráda pracuje s různými materiály – pískem, vodou, papírem apod., ráda maluje, snaží se o skládání a stříhání papíru.

Úchop psacího náčiní křečovitý mezi palcem, ukazováčkem a prostředníčkem, ruce střídá, častěji však tužku či štětec uchopí levou rukou. Nacvičuje uvolňovací a grafomotorická cvičení – spojí dva obrázky nerovnou čarou, má obtíže s nápodobou a obtahováním čar, ráda vybarvuje omalovánky (zatím s přetahy). Lucčina spontánní kresba odpovídá obsahově i formálně sníženým mentálním schopnostem, v současnosti kreslí hlavonožce.

**Sebeobsluha:** v sebeobslužných činnostech udělala Lucie v posledním školním roce velký pokrok. Ve stravování, svlékání/oblékání, denní osobní hygieně (např. umytí a osušení rukou po WC, po jídle) i v užívání WC je samostatná s drobnou kontrolou při upevňování získaných návyků. Zatím přetrvává občasná enuréza během spánku.

## **Hra a její vývoj**

Úroveň vývoje hry je u Lucie, stejně jako u Kláry, hodnocena ve čtyřech obdobích: (1) červen 2012, (2) červen 2013, (3) červen 2014 a (4) aktuální úroveň hry v březnu 2015. Hodnocení bylo realizováno na základě zúčastněného pozorování a analýzy dokumentu *Hodnocení individuálního rehabilitačně edukačního plánu*.

(1) **Červen 2012.** Lucie má zájem o hru a hračky, její hra má převážně manipulační (resp. kombinační) charakter – přendává kostky z a do auta, sklápí korbu, manipuluje s ozvučenou hračkou. Objevují se prvky jednoduché nápodoby, např. vozí kočárek s panenkou, míchá lžičkou v hrnečku. U činností, které jí zaujmou, vydrží i poměrně

dlouho (cca 10 minut). Při hře má ráda společnost ostatních dětí, hraje si paralelně vedle ostatních dětí, s výjimečnou spoluprací na bázi podání hračky. Lucka aktivně prosazuje při hře své zájmy – hubuje děti, když jí berou hračku, někdy je i strčí. Má zájem o sekvenční hru s dospělým – pokouší se poslat zpět balon, auto, účastní se na jednoduché sociální hře s dospělým (zejména slovně-pohybové hry typu „vařila myšička kašičku“, pohybové říkanky – dospělý říká a předvádí, Lucie předvádí). Jejími oblíbenými hračkami jsou kostky, hračky s audiovizuální zpětnou vazbou, hudební nástroje, nádobíčko, panenky.

(2) **Červen 2013.** Vedle manipulační hry můžeme u Lucie pozorovat i jednoduchou konstrukční hru (stavění komínu z kostek) a nápodobu, při které se začíná objevovat prvek „jako“ (krmí a přebaluje panenku, vaří, „jako“ ochutná čaj z hrnečku pro panenky) – k těmto druhům hry je většinou potřeba prvotní iniciace dospělým. Zapojí se do pohybové hry s jiným dítětem (běhání, honění), po iniciaci dospělým, i do jednoduché sekvenční hry s ostatními dětmi (společné stavění komínu, posílání auta, balonu). Mezi její oblíbené hračky a předměty patří nádobíčko, panenky, kočárek, kostky, hračky s audiovizuální zpětnou vazbou, knížky, ráda si hraje v pískovnici.

(3) **Červen 2014.** Přestože stále převažuje hra manipulační (resp. kombinační), věnuje se Lucie i jednoduché konstrukci, nápodobivé (na vaření) a námětové hře, ve které se objevuje základ role (hra na maminku) a empatie – když řekneme Lucii, že panenka pláče, lituje ji, snaží se jí uchlácholit, ptá se proč. Spontánní námětová hra se zaměřuje na stejná témata s menšími obměnami, které integruje převážně z interakcí s dospělým při hře. S ostatními dětmi spolupracuje zejména na sekvenčních hrách, případně nárazově sdílí s dítětem společné téma hry a hračky (např. „ochutnává“ jídlo, které jiné dítě uvařilo; společně vkládá zvířátka do ohrádky, domečku apod.). Lucie ráda jezdí na odrážedle a účastní se aktivit v rehabilitační třídě (malování, práce s papírem – skládá, lepí a stříhá s dopomocí). Panenky, nádobíčko, kuchyňka jsou stále jejími nejoblíbenějšími hračkami. Ráda také prohlíží knížky, oblíba ozvučených předmětů také zůstává.

(4) **Březen 2015.** Lucie se samostatně věnuje námětové (symbolické) hře – zpravidla se jedná stále o stejná témata hry (na maminku – starání se o panenku, na vaření), při které jsou patrné i menší obměny, nejedná se však o hru s promyšleným příběhem či výsledkem. Nabízená odlišná témata (např. stavění zoologické zahrady z kostek, garáže pro auta, hra na prodávání, na doktora...) přijímá obtížně, do hry se zapojí krátce a je patrné malé

ponoření do hry, většinou se omezí na funkční aktivitu, nevstupuje do role. Při jejích oblíbených hrách je patrná i počínající kooperace s jiným dítětem (např. určuje co, kdo bude dělat). Aktivita založená na manipulaci (příp. kombinaci) stále zůstávají, i když v menší míře než dříve.

### **Pozorování vybrané hrové sekvence**

Lucie si sedá ke Klárce, která leží na podložce, „*Klárko, budeme si hrát?*“, Klárka souhlasí. Lucie ukazuje Klárce panenku a říká „*musíme ji svlíknout a budeme ji mačkat*“, Klárka sleduje, co Lucka dělá. Svlečenou panenku položí Lucie na podložku na břicho, a opakuje Klárce, že jí teď musí spolu mačkat. Lucie tiskne silně panenku na zádech a křičí u toho (Klárka se snaží zapojit přiložením své ruky), po chvíli tlak na panenku povolí a stiskne znovu, opět křičí. Této hře se zaujatě věnuje asi deset minut, když mi to nedá a jdu se zeptat, co to panence dělá a proč u toho tolik křičí. „*Musím ji mačkat*“ odpoví mi Lucie a pokračuje ve hře, „*a proč jí musíš mačkat?*“, ptám se. Odpověď zní „*protože jí bolí záda*“. Po chvíli mi panenku podává a chce, abych jí ji pomohla obléct. Když panenku oblečeme, Lucie ji opět svlékne a celou hru opakuje znovu.



Tab. 2 Úroveň vývoje hry - Lucie

Druh hry		Hodnocené období			
		6/2012	6/2013	6/2014	3/2015
Manipulační hra	Zájem o herní materiál	S			
	Jednoduchý tělesný kontakt s herním materiálem	S			
	Krátká akce s předmětem	S	S	S	S
	Prozkoumávání jednotlivých částí hračky	S	S	S	S
	Rozpohybování části předmětu	S	S	S	S
	Držení dvou předmětů najednou (bez jejich vzájemného kontaktu)	S	S	S	S
	Náhodné ťukání předměty o sebe	S	S	S	S
Kombinační hra	Vyndávání jednoho předmětu z druhého	S	S	S	S
	Dávání věci k sobě tak, jak do sebe patří	S	S	S	S
	Uspořádávání předmětů na základě jejich vlastností		S	S	S
	Stavba v prostoru minimálně ze dvou předmětů		S	S	S
	Série herních činností za sebou, bez funkční spojitosti		S	S	S
Funkční hra	Přiřazování předmětů tak, jak sobě reálně patří	S	S	S	S
	Provádění správných činností s předměty	S	S	S	S
	Série funkčních herních akcí		S	S	S
Symbolická hra	Předvádění vlastních aktivit		S	S	S
	Jednoduchá symbolická hra zaměřená vůči ostatním		V	S	S
	Opakovní jednoduchého schématu s obměnami			V	S
	Kombinace různých symbolických schémat				
	Předem promyšlená symbolická hra s náhradou objektů				
	Kombinace předem promyšlené hry, vznik příběhu				
Pohybová hra I. (cca do 18 m. fyziologického věku)					
Pohybová hra II. (cca od 18 m. fyziologického věku)		V	S	S	S
Jednoduché sociální hry		V			
Společná hra s dětmi	Sledování a poslouchání hry	S	S	S	S
	Samostatná hra	S	S	S	S
	Paralelní hra	S	S	S	S
	Asociativní hra		S	S	S
	Kooperativní hra				S

Poznámka: **V** = druh hry přítomný pouze v interakci s dospělým (iniciovaná, vedená hra),  
**S** = druh hry přítomný ve spontánních hrových činnostech

## **Shrnutí a interpretace**

Přestože u Lucie dlouhou dobu zůstávala dominantní manipulační (příp. kombinační) hra, více méně spontánně se u ní rozvíjí i pokročilejší formy hry. Počátky hry symbolické byly iniciovány dospělým (předstírání, že je něco „jako“), jednoduché obměny ve scénáři samostatné hry (příp. ve hře s ostatními dětmi) se objevily až v tomto roce. Lucie se drží převážně obvyklých témat (péče o miminko, vaření), má ráda to, co jí je známé. Symbolická hra působí povrchně, nedochází zatím ke kombinacím schémat či výraznému prohlubování hry. Vzhledem k tomu, že vývoj symbolické funkce je spjat s rozvojem řeči (jak uvádí např. Piaget), je možné důvod spatřovat právě v nižší úrovni Lucčiny komunikační schopnosti. Vývoj není patrný v konstrukční hře, ta zůstává založena na jednoduché konstrukci komínů, bez symbolických úmyslů (např. postavit dům, hrad...).

Pokrok byl zaznamenán v oblasti společné hry, Lucie má ráda blízkost dětí a při hře s nimi spolupracuje, byť se jedná převážně o sdílení tématu hry, případně hraček s nárazovou spoluprací, objevuje se u Lucie při hře s ostatními dětmi i určité vymezování pravidel hry, rozdělování činností či rolí ve hře, což bychom mohli považovat za počáteční fázi kooperační hry.

Prezentovaná sekvence hry s panenkou se u Lucie objevila teprve nedávno. Velmi ráda tuto hru opakuje. Jedná se z největší pravděpodobnosti o předvádění cvičení Vojtovou metodou, které zřejmě zanechalo v Lucii nějaké nedořešené zážitky - nevím, zda se jedná o vzpomínku nebo, zda se do její hry promítá, to, že tělocvična fyzioterapie sousedí s hernou a přesto, že Lucie cvičí v jiný čas, než děti, které mají indikovanou Vojtovu metodu, křik dětí při cvičení do herny proniká. Pravděpodobně se bude jednat o kombinaci těchto dvou faktorů, protože ani já, ani paní fyzioterapeutka si není vědoma, že by Lucie v poslední době cvičení Vojtovou metodou u nějakého dítěte viděla.

### 3.2.3 Martina – kazuistika č. 3

Jméno: **Martina**

Datum narození: Leden 2009

#### **Rodinná anamnéza:**

Martina žije v úplné rodině s rodiči a bratrem – dvojčetem. Rodiče jsou zdraví, bez zátěže v rodinné anamnéze, bratr je také zdravý.

#### **Osobní anamnéza:**

Martina se narodila z prvního, dvoučetného, dvouvaječného těhotenství matky. V 18. týdnu těhotenství zjištěna gastroschiza plodu (rozštěp stěny břišní). Porod proběhl císařským řezem v osmém měsíci těhotenství. Po porodu provedena plastika stěny břišní. Ve dvou měsících věku provedena torakoplastika (částečné znehybnění) plic z důvodu ruptury mízovodu, zjištěna míza v plicích, sepse a trombóza horní i dolní duté žíly. Po čtyřech měsících propuštěna do domácí péče. Do jednoho roku věku byla Martinka krmena sondou, do dvou let věku aplikována domácí dlouhodobá oxygenoterapie a podávány přípravky na ředění krve. Pro změny v oblasti psychomotorického vývoje doporučena péče neurologa. Ve třech letech byla u Martiny zjištěna zraková vada a v průběhu předškolního věku narůstající nápadnosti v chování směřující k podezření na poruchu autistického spektra.

Aktuálně Martina sledována na neurologii, pneumologii, oftalmologii, ortopedii, chirurgii. Denně prováděna fyzioterapie (dříve Vojtova metoda nyní individuální cvičení) v denním dětském rehabilitačním stacionáři. V evidenci speciálně pedagogického centra (od roku 2012), logopeda (od roku 2014), od počátku roku 2015 také v APLA Praha, střední Čechy, o. s.

Edukace: Od září 2011 dochází pravidelně do denního dětského rehabilitačního stacionáře. V následujícím školním roce (2015/2016) bude, na základě doporučení speciálně pedagogického centra, navštěvovat přípravný stupeň základní školy speciální.

Diagnóza: středně těžká až těžká mentální retardace; porucha autistického spektra – atypický autismus; vrozená vývojová vada – rozštěp stěny břišní; generalizovaná hypotonie s hyporeflexií, zraková vada – krátkozrakost, strabismus – korigována brýlemi; narušená komunikační schopnost – opožděný vývoj řeči (s podezřením na vývojovou

dysfázii smíšeného typu); projevy poruchy pozornosti a aktivity. Zdravotní znevýhodnění: stav po operaci břišní stěny a torakoplastice.

### **Aktuální stav ze speciálně pedagogického pohledu**

Martina se, dle informací matky, do stacionáře těší. S dětmi vychází bez větších obtíží, i když jejich blízkou společnost příliš nevyhledává, v současné době bývá i důraznější v prosazování svých zájmů (např. jiné dítě strkne kvůli hračce). Na požádání (ze strany dospělého) podá dítěti hračku. Občas děti i dospělé kontaktuje zvláštním způsobem (dívá se na ně z bezprostřední blízkosti, poklepává na hrudník, sahá do vlasů). Kvalita spolupráce Martinky s dospělým se odvíjí od toho, jak ji daná činnost zaujme; zda se jí právě chce či nikoli; motivuje ji pochvala. U konkrétních činností spolupracuje s konkrétní osobou (tetou).

**Komunikace:** Martinka krátce naváže oční kontakt, většinou výběrově, dle zájmu o činnost či osobu, občas se očnímu kontaktu aktivně vyhýbá. Specificky používá gesta a mimiku (mimické projevy jsou buď snižené, málo výrazné, anebo naopak „přehnané“). Martina používá celou řadu zvukových projevů různé intonace, pokud ji něco zlobí (např. po ní chceme něco, co ona právě dělat nechce) vrčí, patrně jsou zvukové stereotypy. Expresivní složka řeči tvoří několik málo (cca 10) slov a významových slabik, spontánně používá slovo „ne“, „mňam“ (které však vždy neznamena spojitost s jídlem), počáteční slova dětských písní „kolo, kolo“, „skákal pes“; dále „máma“, zopakuje „táta“, „teta“, některé slabiky; na výzvu řekne, jak dělá pes. Stereotypně melodicky opakuje shluky slabik.

Rozumí běžně používaným pojmům a pokynům – např. výběrově ukáže požadovaný předmět, zvíře na obrázku; na pokyn uklidí, vyndá hračky, sedne si, zuje si boty, jde se umýt či utřít ruce... - stačí slovní instrukce (případně její doplnění gestem). Martinka často zvládne i složitější (nenacvičovaný) pokyn; ne vždy je však ochotná pokynům vyhovět. Pozitivně reaguje na povzbuzování a pochvalu. Na výzvu se zapojí do dětské slovně-pohybové hry, tanečku s ostatními dětmi (nejraději se však slovně-pohybové hře věnuje sama, případně s tetou, bez účasti ostatních dětí). Martina zpozorní, pokud se o ní hovoří; urazí se, je-li za něco pokárána.

**Myšlení a smyslové vnímání:** Martinka má základy pracovních návyků (sezení u stolku), nacvičuje sdílení pozornosti (obrázky, knížky, tablet – spíše pasivní sledování, případně zbrklé nekoordinované pohyby po displeji tabletu) a dokončení zadaného úkolu

(se zatleskáním si). Spontánně ukazuje na předměty (obrázky) svého zájmu – např. oblíbená hračka, čokoláda v obrázkovém slovníku či v letáku... a chce, aby je teta jmenovala (tato záliba skýtá možnost využití v nácviku alternativního komunikačního systému). Martina na pokyn ukáže části těla - orientuje se v základním tělesném schématu, dokáže na pokyn vybrat ze dvou obrázků, postaví pět kostek na sebe, podle jiného vzorce však kostky nepostaví. Obtíže dělá Martině např. přikládání či třídění předmětu podle nějakého kritéria (barvy, tvaru). Krátce sleduje pohádku v TV (preferuje pohádky, které již zná, založené na zvucích, melodiích, případně kreslené dětské písničky).

Martina se otáčí za zvukem, vyhledává zdroj zvuku, velmi ráda poslouchá písničky a manipuluje s hudebními nástroji, předměty se zvukovou zpětnou vazbou. Pamatuje si melodie dětských písní, které spontánně brouká či vytleskává.

Aktivně se vyhýbá některým materiálům (např. plyšová zvířátka s dlouhým chlupem, chléb s pomazánkou, prstové barvy); ráda manipuluje s vodou a pískem, sleduje, jak protéká (prosypává) mezi prsty.

**Hrubá a jemná motorika:** U Martiny přetrvává chůze o širší bázi, ale chodí i běhá s jistotou, překoná jednodušší překážku, při chůzi po schodech střídá nohy, dolů ze schodů je nejistá. Kopne či hodí balon, velmi hbitě jezdí na odrážedle (ráda přijíždí v rychlosti až ke zdi či k osobě a brzdí těsně před ní), podobně vozí i kočárek. Patrný je celkový psychomotorický neklid („chvíli nepostojí, neposedí“) a pohybové stereotypy – kývání se v poloze „na čtyřech“ či ve stoje s nakročenou nohou dopředu.

Matinka manipuluje i s drobnějšími předměty – vkládání kuliček do otvoru lahve, navlékání tvarů na trn; navlékání korálků na provázek zatím nezvládá. Psací (výtvarné) náčiní drží dlaňovým úchopem, popř. nesprávně ve špetce, neprojevuje příliš zájem o kresbu – pastelkami čará, tah (např. spojení dvou bodů čarou) pouze s dopomocí.; malování vodovými barvami má raději (nejvíce přitažlivé je pro Martinu namáčení štětce do kelímku s vodou). Ruce zatím stále střídá, při malování/kreslení spíše preferuje levou, lžící však drží spíše v ruce pravé.

**Sebeobsluha:** V oblasti stravování je Martina samostatná s menším dohledem při upevňování stravovacích návyků (např. klidné sezení u stolu), jí chléb pokrájený na kousky (chléb nerada ukusuje z celého krajíce, i když ukusování zvládá – např. sušenku ukusuje z celku), jí samostatně lžící, pije z běžného hrnku.

Po připomenutí si sama pustí vodu, umyje a utře ruce, pověsí ručník (občas se nechá tekoucí vodu zlákat ke hře, proto je potřeba dohled). Martina je inkontinentní,

na vykonanou potřebu do pleny neupozorní, ale přikývne na otázku, zda potřebuje přebalit; užití toalety je nacvičováno, ale potřebu nevykoná (tety mají pocit, že „vůbec neví, co po ní chceme“).

Potřebuje dopomoci s oblékáním a se svléknutím vrchního dílu; kalhoty, boty, ponožky si svlékne sama.

## **Hra a její vývoj**

Úroveň vývoje hry je u Martiny hodnocena ve třech obdobích: (1) červen 2013, (2) červen 2014 a (3) aktuální úroveň hry v březnu 2015. Hodnocení bylo realizováno na základě zúčastněného pozorování a analýzy dokumentu *Hodnocení individuálního rehabilitačně edukačního plánu*.

(1) **Červen 2013.** Martiny hra je manipulační, častá je neobvyklá manipulace s předměty (např. si drží předměty nohama apod.), velice ráda manipuluje s hračkami s pohyblivými částmi (kolečka, sklápěcí korba u aut; točící se předměty...); ráda vozí kočárek (bez nápodoby či námětu). Martina se krátce se zapojí do hry s dospělým (pohybové hříčky, posílání balonu, auta...), s dětmi při hře nespolupracuje. Martinu není vždy jednoduché nějakou činností či hračkou zaujmout; s hračkou, která ji však zaujme, vydrží manipulovat i několik minut (cca 10 min.). Mezi její oblíbené hračky patří auta, balony, hračky s manipulovatelnými částmi; hračky a předměty se zvukovým efektem, hudební nástroje.

(2) **Červen 2014.** Martiny hra je manipulační, objevuje se stereotypní chování a herní aktivity – kývání se dopředu a dozadu s nakročenou nohou nebo pohyb nahoru-dolu do rytmu hudby, někdy i bez hudby; točí nad hlavou se svým plyšovým zvířátkem (jiné plyšové hračky, odmítá). Stále si ráda hraje s hračkami s pohyblivými částmi, vozí kočárek (bez panenky), jezdí na odstrkovadle (je pohotová, ráda najíždí na stěnu nebo na tety, a na poslední chvíli zastaví). Martina má velmi ráda pohybové aktivity zejména spojené s rytmem a hudbou, nemá však příliš zájem účastnit se těchto aktivit s ostatními dětmi, spontánně si je pobrukuje a předcvičuje, je-li sama, popřípadě s dospělým. Při hře spolupracuje pouze s dospělým (jednoduché sekvenční hry, má ráda i jednoduché sociální hříčky a slovně-pohybové hry...), sleduje však hru ostatních dětí, příp. podá dítěti na požádání (dospělého) hračku, někdy ji podá i spontánně (zvláště je-li to oblíbená hračka dítěte, kterou mu už dříve několikrát podávala). Oblíbená zůstávají u Martinky auta a další

hračky s pohyblivými částmi, dále balony, hračky se zpětnou zvukovou vazbou, přibýlo dětské piano, které hraje známé dětské písně; plyšový velbloud a odstrkovadlo.

(3) **Březen 2015.** Hra Martinky má převážně charakter stereotypní manipulace bez zjevného námětu, patrná občas bývá funkční hra – jezdí po koberci či hadříkách dětskou žehličkou, míchá lžičkou v (dětském) hrnci – největší zájem však projevuje o zvukový efekt, který manipulace s těmito (i jinými) předměty vyvolává. V uplynulém období pozorujeme použití jednoduchého symbolu (např. dává jídlo – lahvičkou či lžičkou svému plyšovému zvířátku, „jako“ se napije z dětského hrnku) v interakci s dospělým při hře (nejdříve na základě nápodoby, či pobídky – poté již spontánně). S ostatními dětmi Martina okamžik sdílí námětovou hru (většinou na vaření – např. je ochotná na žádost dítěte „ochutnat“, co uvařilo apod.), aktivnější je však také v prosazování svých zájmů, často ostatní děti nevybíravě strkne kvůli hračce či pozornosti tety. Repertoár oblíbených hraček se výrazně nemění: plyšový velbloud, kterého má stále při sobě (o jiné plyšové hračky nejeví zájem, na ty s dlouhým chlupem, reaguje až s odporem; plyšové zvíře nechává však v zařízení a doma obdobně nosí hadrovou panenku, také o jiné nemá zájem); auta, hračky a předměty se zvukovou zpětnou vazbou, hudební nástroje, dětské piano, nádobí a miniaturní domácích potřeb (žehlička, koště s lopatkou...), odstrkovadlo.

### **Popis vybrané hrové sekvence**

Martina přichází ráno mezi prvními dětmi, hned po příchodu běží k policičce, kde má uloženého plyšového velblouda a snaží se ho sundat, dnes je bohužel vysoko a tak vrčí (trochu rozzlobeně, trochu zoufale) a ukazuje na svou hračku. Když jí hračku teta podá, spokojeně si jde sednout k ostatním dětem. Chvilí točí s velbloudem, párkrát ho kousne do čumáku a olízne, cosi mu zazpívá. Poté velblouda položí vedle sebe a zabývá se hračkami, které jsou pro děti připravené na zemi, jedná se o nádobíčko a kuchyňky. Nejdříve si vezme do ruky miniaturní obrabečky a štěrchá s ní v hrnci, potom objeví napodobeninu hranolek a ukazuje mi ji. „*Máš ráda hranolky?*“ zeptám se, Martina přikývne. „*A chceš na ně dát kečup?*“ (držím v ruce zdrobnělinu lahve s kečupem), Martina opět přikývne a nastaví mi hranolky, na které „jako“ dám kečup. Martina se hlasitě směje a zblízka si hranolky prohlíží, pak je odloží a kontroluje svého velblouda, opět s ním chvilku točí nad hlavou, čichá k němu, olizuje ho a povídá mu (stereotypně opakované slabiky v určitém rytmu); po chvíli však plyšovou hračku zase odkládá, a vrací se zpátky k nádobíčku. Hledá „svoje“ hranolky, po chvíli vidím, jak v druhé ruce drží kečup a „dává“

si ho na hranolky, samozřejmě, tak důrazně, aby o sebe oba předměty bouchaly a vydávaly tak zvuk.



Tab. 3 Úroveň vývoje hry - Martina

Druh hry		Hodnocené období		
		6/2013	6/2014	3/2015
Manipulační hra	Zájem o herní materiál	S	S	S
	Jednoduchý tělesný kontakt s herním materiálem	S	S	S
	Krátká akce s předmětem	S	S	S
	Prozkoumávání jednotlivých částí hračky	S	S	S
	Rozpohybování části předmětu	S	S	S
	Držení dvou předmětů najednou (bez jejich vzájemného kontaktu)	S	S	S
	Náhodné Źukání předměty o sebe	S	S	S
Kombinační hra	Vyndávání jednoho předmětu z druhého	S	S	S
	Dávání věci k sobě tak, jak do sebe patří		S	S
	Uspořádvání předmětů na základě jejich vlastností		S	S
	Stavba v prostoru minimálně ze dvou předmětů		S	S
	Série herních činností za sebou, bez funkční spojitosti		S	S
Funkční hra	Přiřazování předmětů tak, jak sobě reálně patří		V	S
	Provádění správných činností s předměty		V	S
	Série funkčních herních akcí		V	V
Symbolická hra	Předvádění vlastních aktivit			V
	Jednoduchá symbolická hra zaměřená vůči ostatním			V
	Opakovní jednoduchého schématu s obměnami			
	Kombinace různých symbolických schémat			
	Předem promyšlená symbolická hra s náhradou objektů			
	Kombinace předem promyšlené hry, vznik příběhu			
Pohybová hra I. (cca do 18 m. fyziologického věku)				
Pohybová hra II. (cca od 18 m. fyziologického věku)				V
Jednoduché sociální hry			V	V
Společná hra s dětmi	Sledování a poslouchání hry	S	S	S
	Samostatná hra	S	S	S
	Paralelní hra			S
	Asociativní hra			
	Kooperativní hra			

Poznámka: **V** = duh hry přítomný pouze v interakci s dospělým (vedená hra),  
**S** = duh hry přítomný ve spontánních hrových činnostech

## **Shrnutí a interpretace**

Martinina hra je tematicky velmi rigidní, převážnou část prostoru pro spontánní hru tráví stereotypní manipulací (točení kolečka u auta, točení s plyšovou hračkou). Krátce se zaměstná funkční hrou (např. „žehlením“), důraz však klade na zvuky, které vydává žehlička, pokud jí rázně položí na zem. Objevuje se počátek prvku „jako“ ve hře převážně v participaci s dospělým. Martina však jednoznačně upřednostňuje zvukovou odezvu při hře s čímkoli, často o sebe bouchá dvěma předměty do rytmu; další princip, který Martina ve své hře často uplatňuje, bychom mohli (dle Cailloisovy klasifikace) nazvat závratí - ráda jezdí vysokou rychlostí na odrážedle, ale také běhá s kočárkem, či vozí po zemi auto, dojede vždy těsně ke zdi a prudce zastaví, ráda má také klouzačky a skákové hrady.

Přes značnou rigiditu hry došlo u Martiny k jejímu rozvoji a to zejména mezi prvním a druhým sledovaným obdobím.

### **3.2.4 Petr – kazuistika č. 4**

Jméno: Petr

Datum narození: říjen 2008

#### **Rodinná anamnéza:**

Petr žije v úplné rodině s rodiči, má čtyři starší nevlastní sourozence (z předchozích vztahů rodičů), které však již žijí samostatně. Sourozenci a matka jsou zdraví; otec má celiakii, jinak zdrav.

#### **Osobní anamnéza:**

Pěť se narodil ze třetího těhotenství matky, v těhotenství matka užívala léky, prodělala infekční onemocnění. Porod proběhl spontánně, v termínu (v 38. týdnu), bez komplikací, Petr nebyl kříšen, porodní míru a hmotnost měl v normě. Po narození však zjištěna ageneze levé ledviny a hypoplazie ledviny pravé, vrozená srdeční vada a chronická respirační nedostatečnost. Od narození sledován kardiologem a neurologem pro změny v psychomotorickém vývoji, indikována Vojtova reflexní terapie.

V současné době je Petr sledován vedle kardiologie a neurologie také na oftalmologii, ortopedii, chirurgii a lékařskou genetikou; v denním dětském rehabilitačním stacionáři realizována fyzioterapie (Vojtova metoda, individuální cvičení, hydroterapie), rodiče dále dojíždí jednou týdně na terapii dle Bobathova konceptu a jezdí

s Pětou do lázní (Klimkovice, cca 3krát ročně). V evidenci Rané péče EDA, o. p. s. a speciálně pedagogického centra.

**Edukace:** od června 2013 dochází Petr do denního dětského rehabilitačního stacionáře. V následujícím školním roce bude navštěvovat přípravný stupeň základní školy speciální.

**Diagnóza:** Vrozená mozková obrna<sup>23</sup> (dětská mozková obrna) - kvadruparetická, spastická forma; těžká mentální retardace (při spodní hranici pásma); kombinovaná vada zraku s brýlovou korekcí - CVI, dalekozrakost, tupozrakost, strabismus (konkomitantní, konvergentní). Zdravotní znevýhodnění: vrozená srdeční vada (defekt septa síni), chronická respirační insuficience, ageneze levé ledviny, hypoplasie pravé ledviny, ageneze varlete vpravo, stigmatizace – mikrocefalie.

### **Aktuální stav ze speciálně pedagogického pohledu**

Petr dojíždí do denního dětského rehabilitačního stacionáře od června 2013, nepravidelně – bydlí s rodiči poměrně daleko (do zařízení dojíždí cca 50km), je často nemocný, jezdívá do lázní. Pobyt v zařízení zvládá bez obtíží, nebývá plačtivý, při příchodu se směje, hlasitě vokalizuje. Přítomnost ostatních dětí Pétu nijak neznepokojuje, fyzickému kontaktu se nebrání, sám kontakt s dospělým (někdy i s dětmi) navazuje – chytá za ruce, vlasy, někdy štípe.

**Komunikace:** Pět'a hlasitě brouká, vokalizuje, hraje si se zvuky a hlasem. Oční kontakt nenavazuje cíleně. Reaguje na řeč dospělého, projevuje radost z jeho pozornosti; směje se jednoduchým sociálním hříčkám a škádlivkám. Na jméno a jednoduché pokyny spojené s každodenními aktivitami reaguje výběrově (např. občas zatleská na výzvu „paci, paci“). V komunikaci s Pětou jsou používány základní formy komunikace (dotek, oční kontakt, mimika) a dodržování pravidelného režimu denních aktivit doprovázených stejným, jednoduchým slovním doprovodem.

**Myšlení a smyslové vnímání:** Petříkova pozornost je velmi nestálá, Pět'a je rychle unavitelný a obtížně se u něj hledá vhodný čas na stimulaci či hru, sledujeme období (někdy jeden den, někdy třeba týden), kdy je velmi unaven stále usíná a neprojevuje příliš zájem o nabízené podněty, jindy je zase patrný velký psychomotorický neklid; rodiče s neurologem zatím stále hledají vhodnou medikaci a tak se stav, kdy je Pět'a o něco

---

<sup>23</sup> Dle Mezinárodní klasifikace nemocí G80.0

klidnější, ale ne příliš unavený, hledá obtížně; aktivnější a „připravenější“ na přijímání podnětů, je dle rodičů, v odpoledních hodinách, doma.

Úroveň schopnosti fixovat a sledovat předmět je nízká a výběrová, velmi záleží na aktuálním stupni bdělosti a typu předmětu. Petřík reaguje na tablet, osvětlený panel, změnu barvy přes osvětlený panel. Nehledá oblíbený předmět přes středovou čáru.

Petr pozitivně reaguje na hudbu, na řeč. Za zvukem se otáčí výběrově, na zvuk však reaguje aktivněji a stabilněji než na zrakové podněty.

Patrné jsou u Pěti autostimulační projevy – plácá se do částí těla, olizuje a cucá si ruce, poťukává na okolní plochy, vydává různě intonované hlasy, drnká si o ústa. Nepřehlédnutelná je extrémní salivace.

**Hrubá a jemná motorika:** Petr sedí v uzpůsobené židli s oporou celého těla a hlavy. Z polohy na zádech se otočí („překulí“) na bok, na břicho s dopomocí; vydrží krátce v poloze na loktech či na čtyřech (do polohy však pasivně). V posledním školním roce pozorujeme změny v oblasti hrubé motoriky – Pět'a se „vytahuje“ do vyšších poloh (z polohy na zádech do šikmého sedu) – tyto změny jdou však na úkor celkovému držení těla (výrazné zhoršení patologického zakřivení páteře jak v předozadní, tak pravolevé rovině).

Petr má zájem o úchop předkládaného předmětu (ne vždy se mu však daří uchopit), udrží vložený předmět, krátce s ním manipuluje, úchop je dlaňový. Poklepává prsty o stůl, bubínek; ve střední čáře si chytá ruce, mne si je.

**Sebeobsluha:** Pět'a potřebuje v oblasti péče o vlastní osobu velmi vysokou míru podpory, je inkontinentní, na vykonanou potřebu neupozorní; je krměn mačkanou stravou (zvládá i malé kousky stravy, nutný je však dlouhý čas na zpracování stravy v ústech), po vložení kojenecké lahve do rukou, samostatně donese lahev k ústům a napije se.

## **Hra a její vývoj**

Úroveň vývoje hry je u Petra hodnocena ve dvou obdobích: (1) červen 2014, (2) aktuální úroveň hry v březnu 2015. Hodnocení bylo realizováno na základě zúčastněného pozorování a analýzy dokumentu *Hodnocení individuálního rehabilitačně edukačního plánu*.

(1) **Červen 2014.** Petr projevuje nestálý zájem o předměty a hračky, které jsou mu předkládány, po vložení do ruky s nimi krátce jednoduše manipuluje, ťuká s hračkou o své okolí (stůl, stěnu „pokojíčku“), reaguje na ozvučenou hračku (spuštění hračky se jeví spíše

jako náhodné); vkládá předměty do úst. Zaměstnává se jednoduchými pohybovými a autostimulačními hrami – např. drnkání o ústa, tleskání, vkládání rukou do úst, pošukávání na tělo, na okolní prostory, ohmatávání a škrábání na různé povrchy v little roomu, rozpohybování hračky zavěšené v little roomu se jeví spíše jako náhodné. Tyto činnosti dělají Pét'ovi radost, směje se, hlasitě vokalizuje.

(2) **Březen 2015.** Při spontánní hře se Petr věnuje převážně stereotypním autostimulačním hrám (drnkání o ústa, vkládání rukou do úst, pošukávání na tělo...), pokud je mu nabídnuta alternativní činnost (např. je před něj položen bubínek, do ruky mu je vložena hračka), krátce se jí zabaví (klepe prsty do bubínku, t'uká s hračkou o stůl, zem...). Po nabízené hračce či v jeho blízkosti položené hračce občas sáhne, ne vždy se mu však daří uchopit. Zájem projevuje o ozvučené či výrazně osvětlené předměty - zaujme ho např. aplikace na tabletu, sahá po displeji, bouchá do předmětů zavěšených v osvětleném little roomu aktivněji než dříve, škrábe či pošukává na jeho stěny, při činnosti hlasitě vokalizuje. Občas se Petr krátce zapojí do jednoduché sociální hříčky (paci, paci).

### **Pozorování vybrané hrové sekvence**

Petr sedí v upravené židli a rytmičky si poklepává prsty o stůl, hlasitě při tom vokalizuje. Teta položí na stůl vedle jeho ruky tamburínu a zabubnuje na ní. Petr na chvíli přeruší své poklepávání na stůl a přestane vokalizovat, chvíli si cucá ruku a poté položí svou ruku na tamburínu a poklepává na ní, opět hlasitě vokalizuje. Po chvíli se věnuje cucání ruky a opět se vrací zpět k poklepávání na tamburínu. Toto se několikrát opakuje. Když teta tamburínu na stole posune o kus dál od jeho ruky, nenatahuje se po ní, ale poklepe opět na stůl, klepání však hned přeruší a dále se věnuje už jen cucání rukou.

Tab. 4 Úroveň vývoje hry - Petr

Druh hry		Hodnocené období	
		6/2014	3/2015
Manipulační hra	Zájem o herní materiál	<b>S</b>	<b>S</b>
	Jednoduchý tělesný kontakt s herním materiálem	<b>V</b>	<b>S</b>
	Krátká akce s předmětem	<b>V</b>	<b>S</b>
	Prozkoumávání jednotlivých částí hračky		
	Rozpohybování části předmětu		
	Držení dvou předmětů najednou (bez jejich vzájemného kontaktu)		
	Náhodné ťukání předměty o sebe		
Kombinační hra	Vyndávání jednoho předmětu z druhého		
	Dávání věci k sobě tak, jak do sebe patří		
	Uspořádávání předmětů na základě jejich vlastností		
	Stavba v prostoru minimálně ze dvou předmětů		
	Série herních činností za sebou, bez funkční spojitosti		
Funkční hra	Přiřazování předmětů tak, jak sobě reálně patří		
	Provádění správných činností s předměty		
	Série funkčních herních akcí		
Symbolická hra	Předvádění vlastních aktivit		
	Jednoduchá symbolická hra zaměřená vůči ostatním		
	Opakovní jednoduchého schématu s obměnami		
	Kombinace různých symbolických schémat		
	Předem promyšlená symbolická hra s náhradou objektů		
	Kombinace předem promyšlené hry, vznik příběhu		
Pohybová hra I. (cca do 18 m. fyziologického věku)			<b>S</b>
Pohybová hra II. (cca od 18 m. fyziologického věku)			
Jednoduché sociální hry			<b>V</b>
Společná hra s dětmi	Sledování a poslouchání hry		
	Samostatná hra		
	Paralelní hra		
	Asociativní hra		
	Kooperativní hra		

Poznámka: **V** = duh hry přítomný pouze v interakci s dospělým (vedená hra),  
**S** = duh hry přítomný ve spontánních hrových činnostech

## **Shrnutí a interpretace**

Petr se převážně věnuje autostimulačním, stereotypním aktivitám. Hře s předměty (případně jednoduché sociální hře) se věnuje jen krátce a výběrově - ne vždy projeví zájem o předkládanou hračku či aktivitu, důvodem může být to, že pro něj nabízená hra není právě atraktivní, je příliš zaměstnán autostimulační aktivitou nebo byla předkládaná aktivita špatně načasována (Petr je příliš unaven). Pokud však o hračku projeví zájem, je aktivnější než dříve, samostatně rozpojuje předměty zavěšené v little roomu, pokusí se o úchop a manipulaci s hračkou, která leží v jeho bezprostřední blízkosti. Jako důležitý faktor motivace Petrova zájmu se jeví výraznost (osvětlení) a zvukový efekt předmětu.

I u Petra byl tedy zaznamenán v průběhu dvou let určitý posun v herním chování. Tento posun je však v porovnání s ostatní dětmi zařazenými do výzkumu nepatrný. Vedle závažnosti postižení v jednotlivých oblastech (rozumové, pohybové, zrakové) může být důvodem i Petrova nepravidelná docházka.

## **3.3 Závěrečné shrnutí a diskuse**

Na základě analýzy pozorovaných činností a dokumentace lze najít odpovědi na otázky, které byly položeny na počátku zkoumání:

### **Otázka č. 1: Jaké místo zaujímá hra v životě dětí zahrnutých do případové studie?**

U všech čtyř dětí zahrnutých do případové studie se objevily činnosti, které lze považovat za hru, přestože se v některých případech od běžného chápání hry odlišují. Jedná se o činnosti, kterým se děti věnují spontánně a se zaujetím, přinášejí jim pozitivní prožitek, tvoří nedílnou součást každodenních aktivit, mají pro ně význam, a proto je opakují.

### **Otázka č. 2: Jaká jsou specifika hry vybraných dětí?**

Jako důležitý prvek pro spontánní zaujetí činností se jeví **smyslový prožitek**, který dítěti daná hra přináší. Z pozorování vyplývá, že i děti, jejichž hra dosáhla funkční či jednoduché symbolické úrovně, se při spontánní hře často věnovaly manipulační, případně kombinační hře založené na vytváření zejména sluchových podnětů, případně podnětů zrakových, hmatových, vibračních. „Tvrdé“ předměty a hračky či hračky „na baterky“, které při manipulaci poskytují zvukovou a/nebo vizuální zpětnou vazbu,

patřily mezi nejoblíbenější u všech pozorovaných dětí<sup>24</sup>. U Kláry, Lucie a Martiny se těšily velké oblibě také manipulace s vodou a pískem. Zdá se tedy, že hra je u dětí s kombinovaným postižením často motivována potřebou smyslové stimulace, prostřednictvím hry je pak tato potřeba uspokojována.

Další výraznou charakteristikou hry dětí zařazených do případové studie bylo **časté opakování** určitého **herního schématu**. Na základě pozorování lze usuzovat, že „znalost“ daného herního schématu, „zkušenost“ s ním vyplývající z jeho opakování ovlivňuje míru spontánního zaujetí a ponoření se hry. Nové hry navržené dospělým většinou zaujaly děti jen povrchně, jejich pozornost se od hry snadno odkláněla. Větší zaujetí hrou bylo patrné, až když dospělý dětem opakovaně ukázal „jak na to“. Ve spontánní hře byly nové hry nebo obměny stávajícího herního schématu zaznamenány jen velmi zřídka, zaujetí hrou bylo však vyšší, než když novou hru inicioval dospělý.

Z výše uvedeného lze, dle mého názoru, dojít v otázce specifik hry sledovaných dětí k následujícím závěrům, jež korespondují s poznatky jiných autorů, kteří se hrou dětí s těžkým zdravotním postižením zabývají: (1) hra sledovaných dětí měla často **rigidní až stereotypní charakter** (srov. např. Barton a Wolery 2010, Přinosilová 2007, Murphy et al. 1986 in Brodin 2005); (2) než byly děti schopné se do hry více ponořit, musely ji nejdříve **poznat, získat s ní zkušenost, naučit se** „jak na to“, čímž bylo ověřeno tvrzení, že zatímco u dětí intaktních se hra vyvíjí přirozeně, děti s postižením se musí dovednosti „hrát si“ (a hry obměňovat) často učit (Lee, Mac William 2009; Heuttig, Bridges, Woodson 2002); (3) přestože spontánní „objevení“ nové hry nebo obměna zaběhnutého herního schématu přinesly dětem radost a zaujetí, docházelo k tomuto jevu jen velmi sporadicky, původcem naprosté většiny nových her a obměn byl dospělý. V pozorovaných herních sekvencích byl tedy **dospělý** nejen tím, kdo poskytnul dětem hračky či materiál ke hraní, případně „kompenzoval“ pohybové omezení dítěte, ale také tím, kdo dětem ukázal jak si hrát, zprostředkoval jim poznatek a zkušenost s novou hrou, **plnil** ve hře dětí **roli důležitého hrového partnera** (srov. např. MacWilliam 2009, Brodin 1999, Nielsen 1998).

---

<sup>24</sup> Toto zjištění je v souladu např. se závěry J. Brodin, která při svém výzkumu zjistila, že děti s kombinovaným postižením mnohem více preferují hru s „tvrdými“ předměty a hračkami, zatímco děti bez postižení si častěji vybírají „měkké“ předměty a hračky.



### Otázka č. 3: **Jak (a zda vůbec) se hra u těchto dětí vyvíjí?**

U všech dětí zařazených do případové studie byl v průběhu sledovaného období zaznamenán vývoj v jejich herním chování. Lze tedy konstatovat, že i u dětí s kombinovaným postižením se v předškolním věku hra vyvíjí. Ve srovnání dat získaných z pozorování s poznatky o vývoji hry u dětí bez zdravotního postižení uvedených v kapitole 1.2 probíhal však vývoj hry u sledovaných dětí pomaleji, patrná byla i výrazná dominance dřívějších fází hry, kterým se děti věnovaly častěji, než těm novějším (zatímco u dětí intaktních bývají dominantní novější fáze hry, ty dřívější sice přetrvávají, ale již v mnohem menší míře).

Míra vývoje hry se u jednotlivých dětí lišila, u Kláry, Lucie a Martiny byl patrný vývoj napříč jednotlivými fázemi hry, u Petra pak byl pozorován posun jen v rámci podfází manipulační hry. Z výše uvedeného za prvé vyplývá, že pokud by při sledování nebyla použita klasifikace vycházející ze *Škály vývoje hry* (Hellendorn 1989; revidovaná Moleman, Van den Broek, Van Eijden 2009) umožňující rozlišení i drobných změn ve vývoji hry dítěte, ale omezili bychom se pouze na jednotlivé základní fáze hry, podle nichž bývá hodnocena úroveň hry dětí bez zdravotního postižení, vývoj u Petra bychom vůbec nezaznamenali.

Za druhé se zde jeví, že významnými faktory, jež ovlivňují vývoj hry (resp. dosaženou úroveň hry) jsou úroveň řečových schopností a úroveň sociálních dovedností, které jsou důležité při interakci dítěte s dalšími hrovými partnery a mají zásadní význam pro rozvoj symbolické hry<sup>25</sup>. V souvislosti s dosaženou úrovní hry bývá kladen důraz na úroveň rozumových schopností (např. Moleman, Van den Broek a Van Eijden 2014; Thiemann-Bourque, Brady, Fleming 2012; Brodin 2005). Úroveň rozumových schopností je nepochybně zásadním faktorem pro vývoj hry, nicméně omezíme-li se pouze na data získaná z naší případové studie (srovnání úrovně rozumových schopností, deklarovaných ve zprávách z psychologických vyšetření jednotlivých dětí, s pozorovanou úrovní vývoje hry), jeví se faktory dosažené úrovně řečových schopností a sociálních dovedností jako významnější. Jinými slovy dítě, jehož řečové schopnosti byly vyšší, dosahovalo také vyšší úrovně hry (a větší akcelerace vývoje hry), než dítě, jehož řečové schopnosti byly na nízké úrovni, přestože druhé z dětí mělo, dle psychologické zprávy, vyšší úroveň rozumových schopností. Jako méně významný faktor ovlivňující dosaženou úroveň hry se pak v naší

---

<sup>25</sup> Na význam úrovně řečových schopností pro vývoj symbolické hry upozorňuje např. Piaget a Inhelderová (2001).

případové studii jeví úroveň pohybových schopností (v této souvislosti se však lze domnívat, že méně významným se faktor stává, jsou-li „kompenzovány“ pohybové limity dospělým např. tím, že zajistí, aby hračky byly dítěti v dosahu, nebo poskytne oporu dítěti, aby mohlo např. sedět na zemi a účastnit se tak hry společně s ostatními dětmi).

Tato zjištění samozřejmě nelze na základě pozorování čtyř dětí zobecnit, je třeba mít na paměti, že u dětí s kombinovaným postižením dochází k vzájemnému ovlivňování jednotlivých postižení a celé řady dalších faktorů, jež vytvářejí zcela novou a jedinečnou hodnotu a bylo by tedy potřeba váhu jednotlivých faktorů, které ovlivňují vývoj hry dítěte dále ověřovat na větším počtu dětí.

Otázkou, na kterou není možné na základě této případové studie odpovědět, zůstává, zda se bude hra u sledovaných dětí v průběhu školního (případně dalších) období dále posouvat a jaké úrovně hry tyto děti nakonec dosáhnou. V současné době se jako relevantní jeví, již v předchozí části práce zmíněný, předpoklad Moleman, Van den Broek a Van Eijden (2014), že děti, které dosahují vývojové úrovně 24 měsíců nebo více (v našem případě Klára, Lucie a Martina), postupně, byť pomaleji, projdou všemi fázemi herního vývoje, zatímco děti, jejichž vývojový věk je do 24 měsíců (v našem případě Petr) dosáhnou ve hře fáze manipulace, případně kombinování, ale již ne funkční nebo symbolické fáze.

## **Závěr**

Hra je nedílnou součástí dětského světa, poskytuje dětem radost, uspokojuje jejich potřeby, děti se prostřednictvím hry rozvíjí a učí. Není tomu jinak ani u dětí s kombinovaným postižením. Dovednost „hrát si“ však získávají tyto děti mnohem obtížněji, než děti bez zdravotního postižení, u nichž se tato dovednost vyvíjí přirozeně a nezáměrně. Děti s kombinovaným postižením potřebují v získávání herních dovedností podporu dospělého. Aby byla podpora dospělého, který s dítětem pracuje, efektivní a hra se tak mohla stát prostředkem uspokojení, zábavy i individuálního rozvoje dítěte, je důležité hru dětí s kombinovaným postižením zkoumat, přemýšlet o ní, poznávat její specifika. Tento předpoklad byl důvodem, proč jsem si zvolila hru dětí s kombinovaným postižením jako téma své diplomové práce.

V kontextu teorie, poznatků z výzkumných šetření a metodologicky orientovaných publikací byla hra dětí s kombinovaným postižením v této práci zkoumána prostřednictvím případové studie, která zahrnovala analýzu speciálně pedagogické dokumentace a dlouhodobé pozorování hry čtyř dětí s kombinovaným postižením předškolního věku v prostředí denního dětského rehabilitačního stacionáře.

Během pozorování bylo zjištěno, že činnosti, které lze považovat za hru jsou nedílnou součástí každodenního života sledovaných dětí s kombinovaným postižením. Rozkryta byla specifika těchto činností, z nichž většina korespondovala s poznatky z dřívějších výzkumů na toto téma. Pozornost byla také zaměřena na to, zda a jak se hra dětí v průběhu pozorovacího období vyvíjela a s jakými faktory vývoj hry souvisí.

V diplomové práci byly zahrnuty základní teoretická východiska vymezující fenomén hry i důležité poznatky o dětech s kombinovaným postižením a jejich hře, které zdůrazňují význam hry pro děti s kombinovaným postižením a potřebu se herou, při práci s těmito dětmi, zabývat. Práce může být přínosem zejména pro praxi pracovníků s dětmi s kombinovaným postižením.

## Použitá literatura a zdroje

BARTON, Erin E.; WOLERY, Mark. Training Teachers to Promote Pretend Play in Young Children With Disabilities. In *Exceptional Children*, vol. 77, 1, 2010, pp. 85-106.

BARTOŇOVÁ, Miroslava; VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4

BARTOŇOVÁ, Miroslava; BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona; VÍTKOVÁ, Marie et al. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. 273 s. ISBN 978-80-7315-237-6

BRODIN, Jane. Play in Children with Severe Multiple Disabilities: play with toys – a review. In *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 46, 1, 1999, pp. 25 – 33.

BRODIN, Jane. Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities. In *Early Child Development and Care*, vol. 175, 2005, pp. 635 – 646. ISSN 0300-4430

DITTRICHOVÁ, Jaroslava; PAPOUŠEK, Mechthild; PAUL, Karel, a kol. *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*. Praha: Grada Publishing, 2004. 188 s. ISBN 80-247-0399-8

DUPLINSKÝ, Josef. Dětská hra a psychologie. *Pedagogika, monotematické číslo: Dítě a Hra*, 2001, roč. 51, č. 4, s. 433-438. ISSN 0031-3815

DVOŘÁKOVÁ, Lenka. *Hra dětí od narození do tří let věku očima dospělých – Bakalářská diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, 2007. 71 s.

HADJ MOUSSOVÁ, Zuzana; DUPLINKSÝ, Josef a kol. *Diagnostika. Pedagogicko-psychologické poradenství II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. 208 s. ISBN 80-7290-101-X

HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X

HEUTTIG, Carol; BRIDGES, Dwan; WOODSON, Andrea. Play for Children with Severe and Profound Disabilities. In *Palaestra*, vol. 18, 1, 2002, pp. 30 – 37.

JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením, somatopedická a psychologická hlediska*. Praha: Triton, 2006. 173 s. ISBN 80-7254-730-5

KLUSÁK, Miroslav; KUČERA, Miloš. *Dětské hry – games*. Praha: Karolinum 2010. 574 s. ISBN 978-80-246-1758-9

KUDELOVÁ, Ivana; KVĚTOŇOVÁ, Lea. *Malé dítě s těžkým poškozením zraku: Raná péče o dítě se zrakovým a kombinovaným postižením*. Brno: Paido, 1996. 41 s. ISBN 80-85931-24-9

LEE, Mary; MACWILLIAM, Lindi. *Učíme se společně: tvůrčí přístup k výuce dětí s kombinovaným a zrakovým postižením*. Praha: Společnost pro ranou péči, 2009. 127 s. ISBN 978-80-254-4652-2

LUDÍKOVÁ, Libuše a kol. *Kombinované vady*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 140 s. ISBN 80-244-1154-7

MERTIN, Václav; GILLERNOVÁ, Ilona (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X

MILLAROVÁ, Sussanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978. 360 s.

MIŠURCOVÁ, Věra; SEVEROVÁ, Marie. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997. 196 s. ISBN 80-85866-18-8

MOLEMAN, Yolanda; BROEK, Ellen van den; EIJDEN, Ans van. *Rosteme hrou: Vývoj a podpora hry dětí se zrakovým postižením*. Praha: Raná péče EDA, 2014. 111 s. ISBN 978-80-260-5862-5

NIELSENOVÁ, Lilli. *Učení zrakově postižených dětí v raném věku*. Praha: ISV, 1998. 119 s. ISBN 80-85866-26-9

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika II.: Hra (cesta k poznání předškolního dítěte)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. 35 s. ISBN 80-7083-786-1

PIAGET, Jean; INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2001. 143 s. ISBN 80-7178-608-X

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. 472 s. ISBN 80-200-1086-6

PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogické v Praze, 2004. 48 s. ISBN 80-87000-00-5 [cit. 2015-05-15] Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/445>

ŘÍČAN, Pavel; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 1995. 398 s. ISBN 80-7169-168-2

SEVEROVÁ, Marie. *Hry v raném dětství*. Praha: Academia, 1982. 212 s.

SMITH, Peter K. *Children and Play: Understanding Children's Worlds*. Hoboken, NJ, USA: Wiley-Blackwell, 2009. 268 p. ISBN 978-0-631-23521-7

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. 184 s. ISBN 978-80-262-0698-9

ŠVARŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0

THIEMANN-BOURQUE, Kathy S.; BRADY, Nancy C.; FLEMING, Kandace K. Symbolic Play of Preschoolers with Severe Communication Impairments with Autism and Other Developmental Delays: More Similarities than Differences. In *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 42, 2012, pp. 863 – 873.

UYS, C. J. E.; ALENT, E.; LLOYD, L. L. A Play Package for Children with Severe Disabilities: A Validation. In *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, vol. 17, 2, 2005, pp. 133-152.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8

VAVRDA, Vladimír. Dětská hra a psychoanalýza. *Pedagogika, monotematické číslo: Dítě a Hra*, 2001, roč. 51, č. 4, s. 498-513. ISSN 0031-3815

VÍTKOVÁ, Marie. *Somatopedické aspekty*. Brno: Paido, 2006. 302 s. ISBN 80-7315-134-0

*Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.* [online]. [cit. 2015-05-15]. Úplné aktuální znění vyhlášky dostupné z <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

*Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.* [online]. [cit. 2015-05-15]. Úplné aktuální znění vyhlášky dostupné z <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>

[www.centrumbazalka.cz](http://www.centrumbazalka.cz) - webové stránky Centra BAZALKA.

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.* [online]. [cit. 2015-05-15]. Úplné aktuální znění zákona dostupné z <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

*Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.* [online]. [cit. 2015-05-15]. Úplné aktuální znění zákona dostupné z <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

## **Přílohy**

**Příloha č. 1:** Přehled fází a podfází vývoje dětské hry

**Příloha č. 2:** Informovaný souhlas zákonného zástupce



**Příloha č. 1**

**Přehled fází a podfází vývoje dětské hry**

<b>Manipulační hra</b>	Zájem o herní materiál
	Jednoduchý tělesný kontakt s herním materiálem
	Krátká akce s předmětem
	Prozkoumávání jednotlivých částí hračky
	Rozpohybování části předmětu
	Držení dvou předmětů najednou (bez jejich vzájemného kontaktu)
	Náhodné ťukání předměty o sebe
<b>Kombinační hra</b>	Vyndávání jednoho předmětu z druhého
	Dávání věci k sobě tak, jak do sebe patří
	Uspořádávání předmětů na základě jejich vlastností
	Stavba v prostoru minimálně ze dvou předmětů
	Série herních činností za sebou, bez funkční spojitosti
<b>Funkční hra</b>	Přiřazování předmětů tak, jak sobě reálně patří
	Provádění správných činností s předměty
	Série funkčních herních akcí
<b>Symbolická hra</b>	Předvádění vlastních aktivit
	Jednoduchá symbolická hra zaměřená vůči ostatním
	Opakovní jednoduchého schématu s obměnami
	Kombinace různých symbolických schémat
	Předem promyšlená symbolická hra s náhradou objektů
	Kombinace předem promyšlené hry, vznik příběhu

Pozn.: Přehled fází a podfází vývoje dětské hry vychází ze *Škály vývoje hry* (Hellendorn 1989, revidovaná Moleman, Van den Broek, Van Eijden 2009).

## Příloha č. 2

### Informovaný souhlas zákonného zástupce

Udělují souhlas studentce Navazujícího magisterského studia oboru Speciální pedagogika Lence Dvořákové ke zpracování níže uvedených informací, týkajících se mého dítěte.....  
narozeného....., pro účely vypracování diplomové práce na téma *Hra dětí s kombinovaným postižením v předškolním věku* zadané Katedrou speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Souhlas se vztahuje na zpracování a uvedení následujících informací:

- měsíc a rok narození dítěte,
- diagnóza (lékařská a psychologická),
- stručná rodinná a osobní anamnéza,
- speciálně-pedagogická a psychologická anamnéza;

za těchto podmínek:

- jméno dítěte bude změněno,
- v diplomové práci nebudou užity žádné identifikační údaje (např. rodné číslo, adresa...) dítěte ani jiných rodinných příslušníků.

Jsem si vědom/a toho, že diplomová práce bude umístěna v internetové databázi Univerzity Karlovy v Praze a tím zpřístupněna případným zájemcům o dané téma na internetu.

Jméno a příjmení zákonného zástupce.....

Dne.....v.....

.....  
Podpis